

# Mentorointikoulutuksen suunnittelu ja toteutus

Case: Koulutuskeskus Salpaus

LAHDEN AMMATTIKORKEAKOULU  
Liiketalouden ala  
Liiketalouden koulutusohjelma  
Taloushallinto  
Opinnäytetyö  
Kevät 2010  
Jaana Ylivaara

Lahden ammattikorkeakoulu  
Liiketalouden koulutusohjelma

YLIVARVI, JAANA:

Mentorointikoulutuksen suunnittelu ja  
toteutus  
Case: Koulutuskeskus Salpaus

Taloushallinnon opinnäytetyö, 82 sivua, 13 liitesivua

Kevät 2010

## TIIVISTELMÄ

---

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on suunnitella ja toteuttaa mentorointikoulutus. Työn toimeksiantajana on Päijät-Hämeen koulutuskonsernin tulosityksikön Koulutuskeskus Salpauksen aikuiskoulutus ja työelämäpalvelut -yksikkö.

Mentorointi on vuorovaikutukseen perustuva osaamisen siirtämisen ja henkilöstön kehittämisen menetelmä, jolla voidaan hiljaisen tiedon lisäksi siirtää myös muun muassa organisaatio-osaamista ja sosiaalisia taitoja. Mentorointi on kokonaisvaltaista oppimista, josta usein hyötyvät sekä aktori että mentori. Henkilöstön kehittämismenetelmänä mentorointi kuuluu osaamisen johtamisen osa-alueeseen.

Osaamisen johtaminen on johtamisen osa-alue, joka liittyy muun muassa henkilöstösuunnitteluun ja henkilöstöjohtamiseen, muutoksen johtamiseen ja strategiaan henkilöstöjohtamiseen, jolla turvataan organisaation kilpailu- ja toimintakyky. Osaamisen johtamisella luodaan myös kehittymisen edellytykset esimerkiksi organisaatiokulttuurin avulla.

Toimivan osaamisen johtamisen kannalta on tärkeää ymmärtää yksilön oppimista ja osaamista. Oppimista tapahtuu jatkuvasti ja sen kautta syntyy osaamista, josta osa muuttuu hiljaiseksi tiedoksi.

Opinnäytetyön tuotoksena on kahden iltapäivän mittainen erityisesti mentoreille ja aktoreille suunnattu koulutus. Koulutus pilotoitiin Koulutuskeskus Salpauksen opettajille ja aikuisopiskelijoille. Osallistujien antaman palautteen perusteella koulutuksen tärkeimmät kehittämiskohteet ovat sisällön syventäminen ja laajentaminen sekä opetusmateriaalin selkeyttäminen. Tulevaisuudessa koulutusta on tarkoitus markkinoida erilaisiin organisaatioihin.

Avainsanat: oppiminen, osaaminen, hiljainen tieto, osaamisen siirtäminen, mentorointi, kurssin suunnittelu

Lahti University of Applied Sciences  
Degree Programme in Business Studies

YLIVARVI, JAANA:

Planning and execution of a mentoring  
course

Case: Salpaus Further Education

Bachelor's Thesis in Financial Management, 82 pages, 13 appendices

Spring 2010

## ABSTRACT

---

The purpose of this thesis is to plan and carry out a mentoring course. The study was commissioned by the department of Adult Education and Working Life Services at Salpaus Further Education, which is a business unit of Lahti Region Educational Consortium.

Mentoring is a learning method based on interaction. Mentoring is often used for imparting tacit knowledge; in addition organizational know-how and social skills can be transferred. Mentoring is a comprehensive method of learning, which often benefits both the protégé and the mentor. Mentoring is a method for developing personnel and their knowledge, hence connected with knowledge management.

Knowledge management is a field of management connected with personnel planning and human resource management, change management and strategic human resource management, which is used to secure organization competitiveness and operational capacities. Prerequisites for development are also created with knowledge management, by means of organizational culture for instance.

It is important to understand individual learning and know-how to functionally manage knowledge. Learning takes place continuously and results in know-how. A proportion of the achieved know-how changes into tacit knowledge over time.

As a result of this thesis a two-afternoon length course directed at mentors and protégés was carried out. The course was piloted for teachers and adult students from Salpaus Centre for Further Education. On the basis of the feedback provided by participants the most important targets for development are deepening and expanding the contents and clarifying the teaching material. In the future, the course will be marketed to different organizations.

Key words: learning, know-how, tacit knowledge, knowledge management, know-how transfer, mentoring, course planning

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
1.1	Opinnäytetyön tavoitteet ja rajaus	4
1.2	Menetelmät	8
1.3	Opinnäytetyön rakenne	9
2	OPPIMINEN JA OSAAMINEN	11
2.1	Aikuisen oppiminen	11
2.2	Oppimisnäkömyksiä	13
2.3	Oppimistyylit	17
2.4	Käsityksiä osaamisesta	19
2.5	Osaamisen lajit ja tasot	20
2.6	Hiljainen tieto ja sen syntyminen	28
2.7	Osaamisen siirtämisen menetelmiä	30
3	MENTORINTI	35
3.1	Mentorointimalleja	37
3.2	Organisaation prosessit mentorointisuhteen taustalla	39
3.3	Mentorointisuhteiden ongelmia	49
3.4	Toimivan ja kehittävän mentorointisuhteen edellytyksiä	54
4	CASE: KOULUTUSKESKUS SALPAUS	57
4.1	Kurssin suunnittelu ja toteutus	61
4.2	Arviointi	64
4.3	Kehitysehdotukset ja toimenpiteet	72
5	YHTEENVETO	74
	LÄHTEET	77
	LIITTEET	81

# 1 JOHDANTO

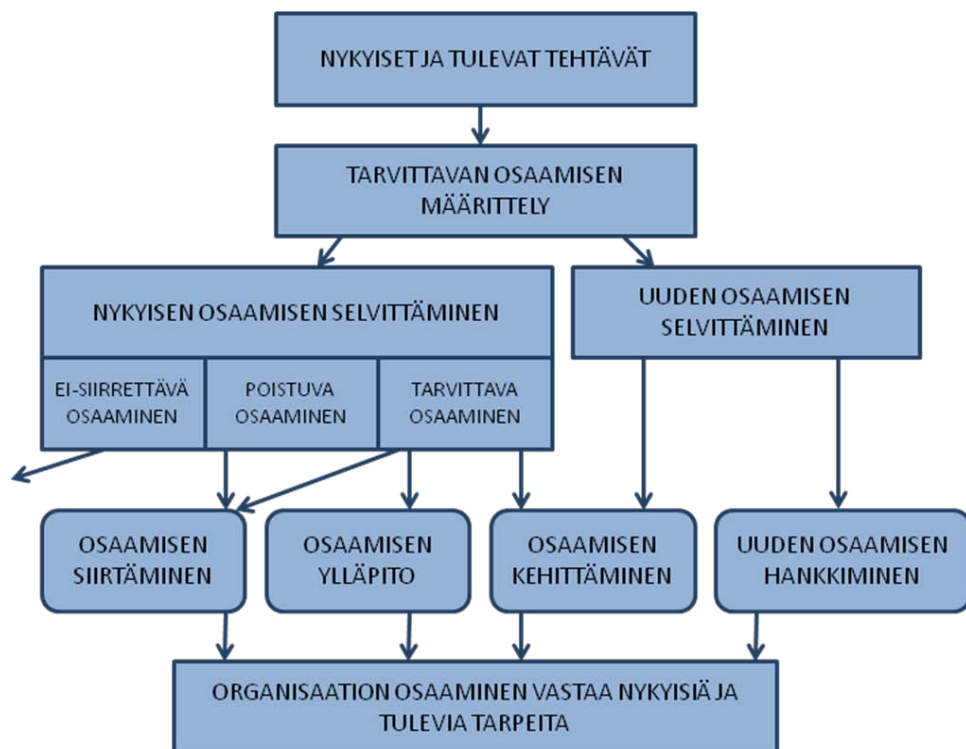
Viitalan (2005, 16 - 17) mukaan organisaation osaaminen koostuu yksilöiden osaamisesta. Holopainen ja Eskola (2001, 10) sekä Wilska ja Sääskilahti (2003, 24) korostavat lisäksi sitä, että organisaation osaaminen on enemmän kuin yksilöiden osaamisen summa. Siihen kuuluvat myös organisaation tietovarannot, prosessit ja käytännöt. Toivosen ja Asikaisen (2004, 12) mukaan merkittävä osa yksilön osaamista tuottavista tekijöistä on hiljaista tietoa, eli vaikeasti ilmaistavissa olevaa kokemuseräistä osaamista, jota ei pystytä täsmällisesti kuvaamaan. Osaamista ja hiljaista tietoa käsitellään tarkemmin luvussa kaksi. Hiljaisen tiedon siirtäminen yksilöiltä eteenpäin tehostaisi oppimista ja kehittymistä. Mentorointi on menetelmä, jolla hiljaista tietoa voidaan siirtää. Mentorointi on osa organisaation henkilöstön ja osaamisen kehittämistä ja näin ollen osa organisaation osaamisen johtamista. (Viitala 2005; Virtainlahti 2009.)

Osaamisen johtaminen on osaamisen arvioinnin, kartoittamisen ja kouluttamisen lisäksi laaja kokonaisuus, joka liittyy koko henkilöstöjohtamisen kenttään. Ensinnäkin se on osa henkilöstöhallinnon perustoimintoja liittyen muun muassa henkilöstösuunnitteluun, rekrytointiin, arviointiin ja kehittämiseen sekä osa henkilöstöjohtamisen käytäntöjä ja muutoksen johtamista. Lisäksi se on osa strategista henkilöstöjohtamista, jolla turvataan kilpailu- ja toimintakyky pitkällä aikavälillä. Pelkistetysti voidaan sanoa osaamisen johtamisen olevan sitä, että selvitetään millaista osaamista tarvitaan sekä miten sitä hankitaan, hallitaan, käytetään ja kehitetään (Holopainen & Eskola 2001, 7 - 11; Viitala 2005, 14.)

Holopaisen ja Eskolan (2001, 7) mukaan osaamisen johtamiseen kuuluu myös kehittymisen edellytysten luominen esimerkiksi organisaatiokulttuurin, arvojen, normien, ilmapiirin, vuorovaikutuksen ja fyysisten resurssien avulla. Organisaatiokulttuurilla tarkoitetaan muun muassa organisaation rakenteisiin ja toimintatapoihin vaikuttavaa käsitystä siitä, mikä on yleisesti hyväksyttävä tapa toimia (Herranen 2010, 1). Viitala (2005, 195) huomauttaa, että osaamisen johtaminen vaikuttaa välillisesti tai välittömästi yrityksen kaikkeen toimintaan.

Osaamisen turvaaminen on olennainen osa osaamisen johtamista. Sen avulla varmistetaan organisaation toimintakyky ja se käsittää ne toimenpiteet, joilla tehtävien suorittamiseksi vaadittava osaaminen varmistetaan nykyhetkessä ja tulevaisuudessa. Osaamisen turvaamisen osa-alueita ovat osaamisen hankkiminen, ylläpito, kehittäminen ja siirtäminen. (Wilska & Sääskilahti 2003, 20 - 21.)

Wilska ja Sääskilahti (2003, 22 - 23) kuvaavat osaamisen turvaamisen prosessina, joka alkaa tulevien työtehtävien ja niiden vaatimien osaamisten määrittelystä (kuvio 1). Huomioon on otettava myös mahdolliset muutokset, joita tulevaisuus aiheuttaa. Tehtävien määrittelyn jälkeen määritellään tarvittava osaaminen esimerkiksi tehtäväkuvausten avulla. Seuraavassa vaiheessa tarkastellaan osaamisen nykytilaa. On otettava huomioon, ettei kaikkea osaamista tarvitse siirtää. Myös poistuvien työntekijöiden mukana häviävä olennainen osaaminen tulisi löytää ja siirtää eteenpäin. Seuraavaksi nykytilanteen osaamista verrataan aiemmin arvioituun tulevan osaamisen tarpeeseen. Jos nykyinen osaaminen ei vastaa tarpeita, määritellään puuttuva osaaminen ja valitaan keinot sen hankkimiseen. Lisäksi varmistetaan osaamisen siirtyminen sopivilla keinoilla.



KUVIO 1. Osaamisen turvaamisen vaiheet (Wilska & Sääskilahti 2003, 23)

Osaamisen hankkiminen tarkoittaa uuden osaamisen hankkimista esimerkiksi rekrytoimalla uutta työvoimaa tai ostopalveluin, esimerkiksi konsultoinnilla. Osaamisen kehittämiseen ja ylläpitämiseen voidaan laskea henkilöstön kouluttaminen joko ulkoistettuna tai organisaation toimesta, työssäoppiminen sekä kehittämiselle myönteisen ilmapiirin luominen. (Wilska & Sääskilahti 2003, 21; Viitala 2005, 238 - 244.) Viitala (2005, 16) huomauttaa, että yksilöiden ja ryhmien kehittäminen on tärkeää kytkeä organisaation tavoitteisiin, ettei tueta ainoastaan yksilöiden työmarkkina-arvon kehittymistä.

Osaamisen siirtäminen on taitojen ja tietojen siirtämistä olemassa olevalta henkilöstöltä joko täysin uusille työntekijöille tai muulle henkilöstölle. Siirrettävä osaaminen on organisaation toimintakyvyn kannalta olennaista tietoa tai taitoa, jolla varmistetaan tehtävien hoitaminen tulevaisuudessa sekä organisaation toiminta- ja kilpailukyvyn säilyminen. (Holopainen & Eskola 2001, 9; Wilska & Sääskilahti 2003, 24 - 25.)

Organisaation kyky luoda, hankkia ja siirtää osaamista on erityisen tärkeää nykyisin, koska työn painopiste on siirtynyt laajalti fyysisestä älylliseen (Holopainen & Eskola 2001, 8). Osaamisen johtamisen on tuonut ajankohtaiseksi myös tieto suurten ikäluokkien vanhenemisesta kohti eläkeikää. Henkilöstöä siirtyy tehtävistään pois myös ennen tätä joko organisaation sisällä tai sen ulkopuolelle. Sen vuoksi ei riitä, että vain yksilöiden osaamista kehitetään, vaan osaaminen on voitava siirtää myös muiden käyttöön (Juusela, Lillia & Rinne 2000, 10 - 11). Erityisen tärkeää tämä on asiantuntijaorganisaatioiden kohdalla, joiden toimintakyky on pitkälti riippuvainen henkilöstön osaamisesta sekä osaamisen käyttämisestä ja kehittämisestä (Wilska & Sääskilahti 2003, 15).

Osaamisen johtamisen tavoitteena on yrityksen toiminta- ja kilpailukyvyn varmistaminen ja vahvistaminen (Viitala 2005, 14). Erityisen tärkeää osaamisen johtaminen on muutostilanteissa: henkilöstön uudistuminen on helpompaa, jos heidän osaamisensa on vahvaa ja kokemukset itsensä kehittämisestä myönteisiä (Holopainen & Eskola 2001, 11).

## 1.1 Opinnäytetyön tavoitteet ja rajaus

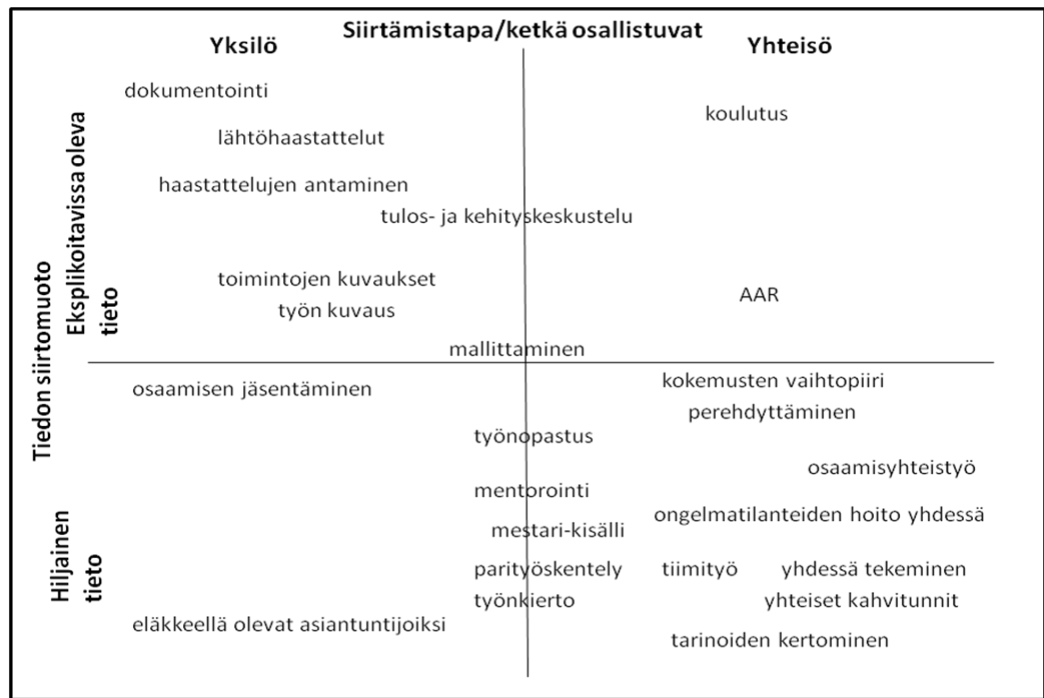
Opinnäytetyön tarkoituksena on suunnitella ja toteuttaa Koulutuskeskus Salpauksen Aikuiskoulutus ja työelämäpalveluiden käyttöön lyhytkurssi mentoroinnista. Lyhytkurssi tarkoittaa alle kahden viikon mittaista koulutusta. Suunniteltavan kurssin kesto on kaksi kahden ja puolen tunnin opetuskertaa. Kurssin tavoitteena on muodostaa selkeä kokonaisuus, joka antaa monipuolisen käsityksen mentoroinnista ja toimivan mentorointisuhteen edellytyksistä. Tavoitteiden saavuttaminen edellyttää perehtymistä oppimisen ja osaamisen teoriaan, mentorointiin sekä opetuksen suunnitteluun.

Kurssin on tarkoitus toimia pohjana, josta laajennetaan yrityksille markkinoitava koulutus mentoroinnista. Laajennetusta koulutuksesta tullaan mahdollisesti muodostamaan johtamisen erikoisammattitutkintoon osaamisen johtamista käsittelevä valmentava koulutus. Tämän vuoksi koulutus on hyvä rakentaa itsenäisistä osista, jotka voidaan tarpeen mukaan erottaa toisistaan ilman, että sisältöä joudutaan muokkaamaan.

Osaamisen johtamista ja siirtämistä käsitellään johdatuksena mentorointiin.

Osaamisen siirtäminen on osa osaamisen johtamista ja mentorointi on osaamisen siirtämisen menetelmä (Wilska & Sääskilahti 2003, 20 - 21; Viitala 2005). Muita osaamisen siirtämisen menetelmiä on esitelty kuviossa 2. Menetelmät on sijoitettu nelikenttään sen perusteella, siirretäänkö osaamista hiljaisessa eli implisiittisessä vai näkyvässä eli eksplisiittisessä muodossa. Lisäksi menetelmät on jaoteltu sen mukaan, tapahtuuko vuorovaikutus yksilöiden välillä vai yhteisössä. (Hovila & Okkonen 2006, 59.)





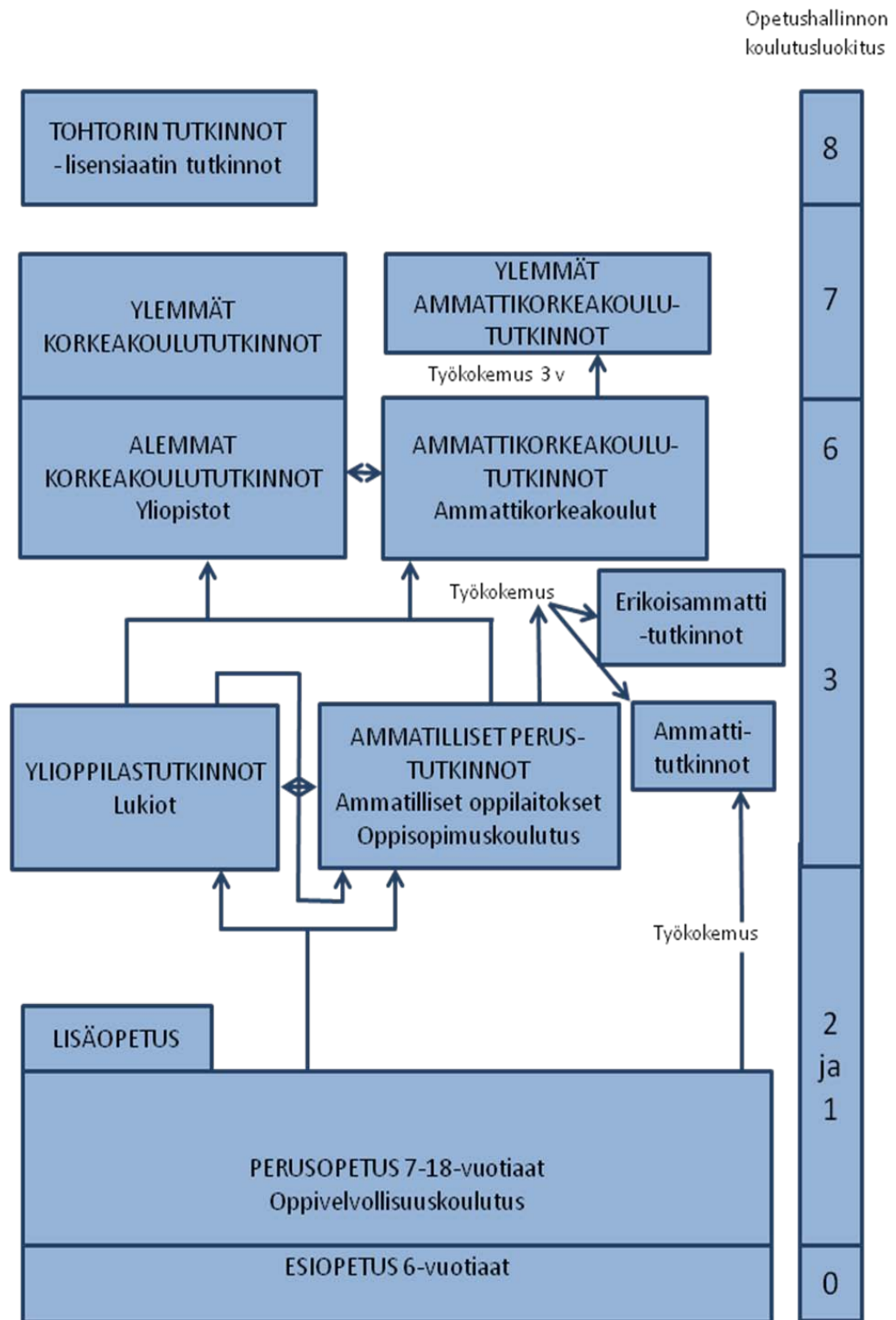
KUVIO 2. Osaamisen siirtämismenetelmiä (Hovila & Okkonen 2006, 59)

Hovilan ja Okkonen kuviossa mentorointi on sijoitettu lähekkäin työnopastuksen, mestari - kisälli -menetelmän, parityöskentelyn ja työnkierron kanssa. Näitä menetelmiä voidaan pitää rinnasteisina mentoroinnille. Menetelmiä on esitelty luvussa kaksi ja mentorointia käsitellään tarkemmin luvussa kolme. Opinnäytetyöstä rajataan pois muut kuviossa esiintyvät osaamisen siirtämisen menetelmät.

Viitalan (2005, 366) sekä Juuselan, Lillian ja Rinteen (2000, 17 - 18) mukaan mentorointisuhteita on kolmea pääasiallista mallia: spontaani tilannementorointi, tavoitteellinen vuorovaikutussuhde ja strukturoitu ohjelma. Spontaani mentorointi on osapuolten itsenäisesti aloittama suhde, eivätkä osapuolet edes välttämättä ymmärrä sen olevan mentorointia. Tavoitteellinen vuorovaikutussuhde on hyvin vapaamuotoinen suhde, jossa kuitenkin asetetaan tavoitteet ja keskitytään johonkin tiettyyn aihealueeseen. Strukturoidussa ohjelmassa mentorointisuhteen ympärille on rakennettu järjestelmällinen prosessi. Strukturoitu mentorointi on usein osa organisaation henkilöstön kehittämistä. Tässä opinnäytetyössä käsitellään organisaation järjestämää, strukturoitua mentorointia.

Opinnäytetyössä käsitellään myös yksilön osaamisen ja hiljaisen muodostumista sekä erilaisia oppimisnäkemystyylejä ja -tyylejä. Virtainlahden (2009, 47) mukaan osaamisen muodostumisen ja sisällön ymmärtäminen on tärkeää hiljaista tietoa käsiteltäessä, koska näitä termejä käytetään usein synonyymeinä. On myös tärkeää ymmärtää, millaista hiljainen tieto on ja miten sitä muodostuu, jotta se osataan tunnistaa ja siirtää yksilöltä eteenpäin. Viitalan (2005, 17) mukaan yksilön oppimisen ja osaamisen ymmärtäminen on olennaista toimivan osaamisen johtamisen kannalta, koska yksilön osaaminen syntyy oppimisesta ja organisaation osaaminen yksilöiden osaamisesta. Virtainlahti (2009, 227) lisää, että oppimistyyli tulisi ottaa huomioon mentoroinnin kaltaisissa menetelmissä, jotta voidaan edesauttaa onnistumista. Puron (2008, 28 - 29) mukaan erilaisten oppimisnäkemysten ja -tyylien ymmärtäminen on tärkeää myös opetuksen suunnittelussa. Oppimisnäkemys ohjaa kurssin rakentamista niin materiaalin, tehtävien kuin opetuksen rakenteen osalta.

Suomen koulutusjärjestelmä (kuvio 3) voidaan jakaa yleissivistävään, ammatilliseen, ammattikorkeaa-, yliopisto- ja aikuiskoulutukseen sekä vapaaseen sivistystyöhön. Nämä koulutusmuodot jaetaan seitsemään koulutusasteeseen. Tästä opinnäytetyöstä rajataan pois yleissivistävä, ammattikorkeaa- ja yliopistokoulutus sekä vapaa sivistystyö. Koulutuskeskus Salpauksen Aikuiskoulutus ja työelämäpalvelut tarjoaa ammatillista koulutusta, joka jakautuu ammatilliseen peruskoulutukseen sekä ammatilliseen lisä- ja täydennyskoulutukseen. Ammatillinen peruskoulutus tarkoittaa ammatillista perustutkintoa, ammatillisena lisäkoulutuksena voi suorittaa näyttötutkintoina ammatti- ja erikoisammattitutkintoja. (Koulutuskeskus Salpaus 2010a; Opetusministeriö 2010a; Opetusministeriö 2010b.) Kurssi suunnitellaan ja toteutetaan Liiketalous ja tietojenkäsittely -yksikössä, joka tarjoaa henkilöstökoulutusta ja asiantuntijapalveluita yrityksille sekä ammatillisia perustutkintoja sekä ammatti- ja erikoisammattitutkintoja liiketalouden, hallinnon ja tietojenkäsittelyn alalla oppisopimuskoulutuksena ja näyttötutkintoina. (Koulutuskeskus Salpaus 2010a.)



KUVIO 3. Suomen koulutusjärjestelmä (Opetusministeriö 2010d)

Oppisopimuskoulutus tarkoittaa määräaikaista, kirjalliseen työsopimukseen perustuvaa työpaikalla työtehtävien yhteydessä järjestettävää koulutusta, jota täydenne-

tään tietopuolisilla opinnoilla. Oppisopimuskoulutuksella voi suorittaa joko ammatillisen perustutkinnon tai se voi olla valmistavaa koulutusta näyttötutkintona suoritettavaan erikoisammattitutkintoon. Näyttötutkintoon vaadittava ammattitaito osoitetaan työtehtävissä. Ammatti- ja erikoisammattitutkinnot ovat osa ammatillista lisäkoulutusta ja ne edellyttävät työssä hankittua ammattitaitoa. Tutkinnot on kehitetty erityisesti aikuisille. (Opetusministeriö 2010c.)

Kurssi suunnitellaan ja toteutetaan johtamisen erikoisammattitutkinnon puitteissa, joka on Liiketalous- ja tietojenkäsittely-yksikön tarjoama näyttötutkinto. Tutkinto on tarkoitettu henkilöille, joilla on ”vankka käytännön kokemus johtamisesta”. (Opetushallitus 2005, 7; Koulutuskeskus Salpaus 2010a.) Tulevaisuudessa kurssista on mahdollisesti tarkoitus tehdä osa näyttötutkintoon valmistavaa koulutusta. Aikuisen oppimisen ja opettamisen näkökulma tulee näin ollen ottaa huomioon myös opinnäytetyön teoriaosuudessa ja kurssin suunnittelussa.

## 1.2 Menetelmät

Tämä opinnäytetyö on toiminnallinen. Vilkan ja Airaksisen (2003) mukaan toiminnallisen opinnäytetyön tavoitteena on tehdä jokin konkreettinen tuotos tai tuotanto. Lisäksi kirjoitetaan raportti, jonka tulee täyttää tieteellisen kirjoittamisen vaatimukset. Raportissa osoitetaan asiantuntemus, alan teoreettisen tiedon ja ammatillisen taidon yhdistäminen sekä kielen tekninen taitaminen niin, että lukija vakuuttuu kirjoittajan ammatillisesta asiantuntijuudesta. (Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu 2008, 5.)

Opinnäytetyön tuotoksena on lyhytkurssi mentoroinnista. Kurssin laatimisen vaiheet ovat kurssin suunnittelu, toteutus ja arviointi. Suunnitteluun sisältyy lähdemateriaaliin tutustuminen ja opinnäytetyöraportin viitekehyksen laatiminen. Suunnitteluosuuden aikana tehdään myös alustava versio opetusmateriaalista sekä opetuksen rakenteesta. Toteutukseen kuuluu lopullisen materiaalin laatiminen, kurssin järjestämistoimenpiteet sekä varsinainen opetus. Kurssi toteutetaan pilotointina eli se testataan pienelle ryhmälle. Osallistujiksi valittiin sekä Koulutuskeskus Salpauksen aikuisopiskelijoita että opettajia, jotta voidaan varmistaa mahdollisimman monipuolinen palaute. Kurssin arviointi toteutetaan keräämällä osal-

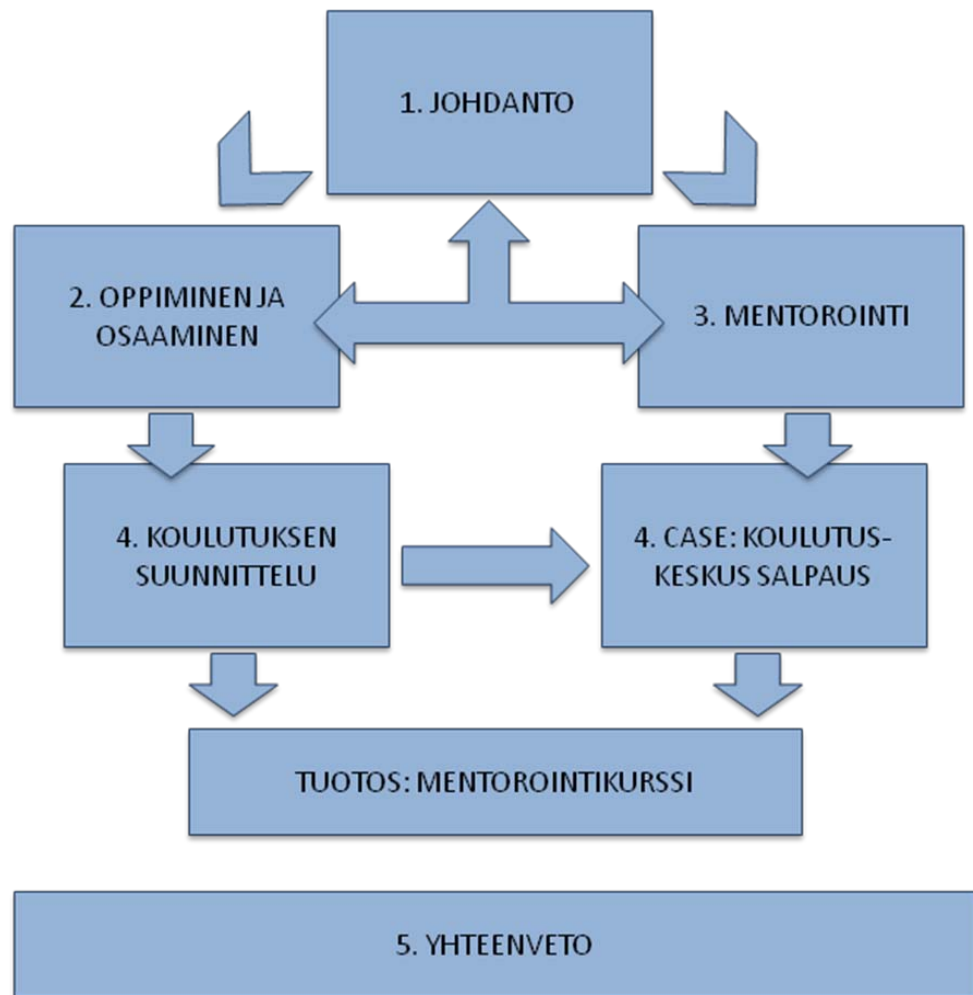
listuneilta palaute lomakkeella (liite 6). Lisäksi mukaan liitetään oma arviointi. Näitä käytetään apuna kehitysehdotusten muodostamisessa.

Opinnäytetyön perustana on teorian tieto oppimisesta, osaamisesta, mentoroinnista ja kurssin suunnittelusta. Lähdemateriaali koottiin kirjoista, sähköisistä tietolähteistä, artikkeleista ja tutkimuksista ja materiaaliksi pyrittiin hankkimaan tuoreita julkaisuja sekä alalla tunnettuja julkaisuja. Opinnäytetyön viitekehyksen laatimisen aikana käsiteltyjä aiheita kerättiin teemoiksi, joiden avulla koottiin opetusmateriaali ja esitettävät lisätiedot sekä suunniteltiin opetuksen rakenne.

### 1.3 Opinnäytetyön rakenne

Opinnäytetyön rakenne (kuvio 4) etenee samassa järjestyksessä kurssin suunnittelun ja toteutuksen kanssa. Ensin haetaan lähdemateriaalia aiheesta, jonka jälkeen suunnitellaan ja toteutetaan koulutus. Lopputuloksena on opetusmateriaali sekä opinnäytetyöraportti. Opinnäytetyöraportin johdannossa käsitellään osaamisen johtamista sen selventämiseksi, mitä mentorointi on ja mihin se liittyy. Johdannossa käydään läpi myös työn tavoitteet ja aiheen rajausta, käytetty menetelmä sekä opinnäytetyön rakenne.

Viitekehys jakautuu neljään osaan, joista ensimmäinen on osaamisen johtaminen. Toisessa luvussa käsitellään oppimista, oppimisnäkömyksiä ja oppimistyyliä erityisesti aikuisen oppijan näkökulmasta. Lisäksi käsitellään osaamisen ja hiljaisen tiedon muodostumista. Oppimisen ja osaamisen teorian on tarkoitus syventää aiheen ymmärtämistä ja tukea kurssin suunnittelua. Kolmannessa luvussa käsitellään mentorointia menetelmänä ja erityisesti sitä, miten mentoroinnin onnistumista voidaan tukea. Erilaisia mentorointisuuntauksia ja -tapoja käydään lyhyesti läpi, sekä lisäksi esitellään organisaation järjestämää mentorointiohjelmaa ja -prosessia. Mentorointisuhdetta koskien käsitellään mentorointisuhteen erilaisia toimijoita mentorin ja aktorin lisäksi sekä esitellään mahdollisesti ilmeneviä ongelmia. Teoriasta kootaan toimivan mentorointisuhteen edellytyksiä.



KUVIO 4. Opinnäytetyön rakenne

Neljännessä luvussa käsitellään aluksi kurssin suunnitteluun liittyvää teoriaa ja esitellään Koulutuskeskus Salpaus, johtamisen erikoisammattitutkinto sekä pilottiryhmä, jolle kurssi toteutetaan. Seuraavaksi käsitellään kurssin varsinainen suunnittelu ja toteutus, eli opetuksen rakenteen, opetusmateriaalin sekä varsinaisen opetuksen suunnittelu ja toteutus. Lopuksi käsitellään palaute ja itsearviointi, joita käytetään apuna kehitysehdotusten muodostamisessa.

Yhteenvedossa selvitetään, onko työ onnistunut tavoitteiden mukaan ja esitellään toteutettavia kehitystoimenpiteitä. Lisäksi kerrotaan kurssin tulevasta käytöstä ja esitellään muita mahdollisia koulutuksia sekä tutkimuksia aihepiiristä.

## 2 OPPIMINEN JA OSAAMINEN

Viitalan (2005, 13) mukaan osaaminen on aina oppimisen tulosta ja tukemalla oppimisprosesseja voidaan kehittää ja tukea osaamista. Toivonen ja Asikainen (2004, 15) huomauttavat, että oppimista tapahtuu koko ajan. Toiset asiat opitaan ensin tietoisesti, mutta toiset omaksutaan jo oppimisvaiheessa ei-tietoisesti eli hiljaisena tietona. Koska oppimista tapahtuu jatkuvasti ja sen tuloksena syntyy osaamista, osaamisen johtamisessa on tärkeää ymmärtää oppimisprosesseja. Oppiminen on kuitenkin prosessina hyvin monimutkainen ja aina osittain piilossa tapahtuva, joten sitä on vaikea täysin hallita. Oppimiseen ja hankitun osaamisen käyttämiseen vaikuttavat yksilön kyvyt ja motivaatio. (Viitala 2005, 135.)

Oppimisella voidaan tarkoittaa yksinkertaisesti tietojen ja taitojen omaksumista. Oppiminen on kuitenkin monimutkaisempi ja syvällisempi prosessi kuin tiedon päivittäminen tai mekaanisten taitojen omaksuminen. (Viitala 2005, 135 - 136.) Puron (2008, 13) mukaan oppiminen on yksilön sisäinen, psykologinen kehitystapahtuma, joka tapahtuu aina jossakin oppimisympäristössä. Tässä oppimisympäristössä on joko näkyvissä tai piilossa oppimista ja toimintaa ohjaavia käsityksiä, normeja ja arvoja, joista tärkeä osa muodostuu ennakkoluuloista ja odotuksista sekä osaamisesta, tiedoista, kokemuksista ja uskomuksista.

Virtainlahden (2009, 227) mukaan oppimisen varmistamiseksi on otettava huomioon erilaiset oppimistyyli. Oppimistyyli tarkoittaa henkilölle luonteenomaista tapaa oppia, tehdä havaintoja ja ajatella. Tunnistamalla oppimistyyli voidaan varmistaa oppimista. Puron (2008, 25 - 26) mukaan erilaisten oppimisenäkemyksien ja -tyylien ymmärtäminen on tärkeää myös koulutuksen suunnittelussa. Lisäksi on otettava huomioon aikuisen oppijan erityispiirteet. Virtainlahti (2009, 239) lisää, että eri-ikäisten tavat oppia on hyvä ottaa huomioon myös hiljaisen tiedon siirtämisessä.

### 2.1 Aikuisen oppiminen

Viitalan (2005, 142) mukaan suurin osa aikuisen oppimisesta on työssä oppimista, joka tapahtuu epämuodollisesti, osittain jopa huomaamatta. Työssä oppiminen

tapahuu sekä havaintojen että kokemusten avulla. Viitalan (2005, 135) mukaan aikuista ei oikeastaan voi opettaa, jollei kyseessä ole konkreettisen taidon opettaminen, koska aikuinen tulkitsee informaatiota aina omien ajatusmalliensa kautta. Pääosin aikuisen oppimista voidaan tukea ohjaamalla sekä tarjoamalla puitteet ja resurssit. Juusela, Lillia ja Rinne (2000, 7 - 8) lisäävät, että aikuinen oppii parhaiten kun hän voi tehdä ja oivaltaa asioita itse, hänellä on oppimiseen selkeä henkilökohtainen tarve ja hän voi edetä omalla tahdillaan ja tavallaan.

Myös Virtainlahti (2009, 239) on käsitellyt aikuisen oppimiselle tyypillisiä piirteitä. Aikuiset luottavat enemmän kokemukseen ja intuitioon toisin kuin nuoret, jotka perustavat ongelmanratkaisunsa muodollisten päättelyketjujen ja sääntöjen soveltamiseen. Lisäksi aikuiset tarvitsevat oppimistapoja, joiden avulla uusi tieto voidaan yhdistää jo kerättyyn kokemuseräiseen osaamiseen. Aikuisen oppimisen haaste on teoritietojen päivittäminen, kun kokemukseen perustuvat toimintatavat eivät vaatimusten muuttuessa riitä.

Puron (2008, 13 - 17) mukaan aikuisen oppimisen erityispiirteitä ovat oppijan vapaaehtoisuus, itsenäisyys ja omaehtoisuus. Aikuinen opiskelee tärkeiksi kokemiaan asioita omilla ehdoillaan, määrittelee itsenäisesti työtapansa ja tavoitteensa, arvioi omia koulutustarpeitaan ja mahdollisuutta kehittää itseään. Elämäntilanne voi edistää, mutta myös jarruttaa ja viivästyttää koulutushalukkuutta. Aikuiset oppijat kaipaavat osallistavia työtapoja, esimerkiksi yhteistä pohdintaa ja keskustelua: oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Työ on tärkeä oppimisympäristö ja työssä oppimisessa on kyse myös hiljaisen tiedon siirtymisestä. Työssä tapahtuvat muutokset korostavat yksilön oikeutta ja velvollisuutta jatkuvaan kehittymiseen.

Myös Knowles (1985) nimeää joitakin aikuisen oppimisen erityispiirteitä. Hänen mukaansa aikuinen pyrkii oppimisessa itseohjautuvuuteen ja käyttää oppimisensa perustana kokemuksiaan. (Viitala 2005, 141.) Itseohjautuvuus tarkoittaa yksilön kykyä ohjata omia oppimisprosessejaan eli kykyä suunnitella omaa oppimistaan ja asettaa tavoitteita sekä kykyä käyttää sopivia strategioita ja arvioida omaa oppimistaan (Jyväskylän yliopisto 2004). Knowlesin (1985) mukaan aikuisella on myös oltava aito tarve ja motivaatio oppimiseen, jotta se olisi tehokasta. Aikuisel-



la on oppimiseen luontaisesti ongelmalähtöinen ote. Aikuisuus ei kuitenkaan merkitse automaattisesti sitä, että oppija on itseohjautuva, vaan tämä vaihtelee yksilöstä ja tilanteesta riippuen. (Viitala 2005, 141.)

Oppimiseen liittyy myös käsite poisoppimisesta, joka voi olla suuri haaste uuden oppimiselle. Vaikeus kyetä poisoppimaan vanhasta liittyy suojautuvaan asenteseen: ihminen pyrkii pysymään uskollisena omille perusteluilleen. Ihmiselle on luontaista pyrkiä välttämään haavoittuvuutta, epäpätevyyden tunnetta tai uhkaa. Uuden oppiminen kuitenkin edellyttää altistumista uusille asioille ja niiden aiheuttamille epävarmuuksille. Siirtyminen tutusta uuteen asiaan vie myös energiaa enemmän kuin vanhat rutiinit. Myös epäily omien voimavarojen riittämisestä voi vaikeuttaa vanhasta luopumista. (Viitala 2005, 141 - 142.) Poisoppimisen voidaan ajatella liittyvän erityisesti aikuisen oppimiseen, koska aikuiset yhdistävät uutta tietoa olemassa olevaan, kokemuseräiseen osaamiseensa. Aikuisen oppimisen haaste on teorian tietojen päivittäminen, kun kokemukseen perustuvat toimintatavat eivät muuttuvissa työn vaatimuksissa riitä. (Virtainlahti 2009, 239.)

## 2.2 Oppimisnäkemys

Oppiminen on monimutkainen ja tilannesidonnainen ilmiö, jota voi pyrkiä ymmärtämään tutustumalla erilaisiin oppimisnäkemyskäsityksiin (Viitala 2005, 136). Taulukossa 1 on esitelty lyhyesti erilaisia oppimisnäkemyskäsityksiä. Näkemyskäsityksistä esitellään tarkemmin ne, jotka sopivat edellä esiteltyyn teoriaan aikuisen oppimisesta ja joiden pohjalta opetuksen rakenne on mahdollista suunnitella. Taulukko on laadittu Viitalan (2005, 136 - 139) ja Puron (2008, 18 - 23) kuvausten perusteella.

Puron (2008, 28 - 29) mukaan oppimisnäkemystä on käytettävä kurssin suunnittelun ja toteutuksen pohjana, koska opetusperiaatteet muotoutuvat sen mukaan, mikä näkemys oppimisesta on. Lisäksi oppimisnäkemys vaikuttaa esimerkiksi tehtävyytyyppeihin ja koulutuksen rakenteeseen.

TAULUKKO 1. Oppimisnäkemystä

<b>Oppimisnäkemysten kuvaus</b>	
<b>Behavioristinen</b>	Oppiminen on käyttäytymisen muutos, jonka aiheuttaa ulkoinen ärsyke. Oppijan käyttäytymistä vahvistetaan palkinnoilla ja ehkäistään rangaistuksilla.
<b>Kokemusperäinen</b>	Oppiminen etenee kokemuksen ja erittelyn kautta ymmärtämiseen ja kokeilemiseen rakentuen aiempien kokemusten varaan. Oppija on itseohjautuva.
<b>Kognitiivinen</b>	Oppiminen lähtee orientaatiosta ja etenee motivaation, tietojen hankkimisen ja kokeilun kautta arviointiin.
<b>Konstruktiivinen</b>	Oppiminen on ajattelun rakentamista, jossa oleellista ovat todellisten ilmiöiden muutokset. Oppija rakentaa itse oman tietonsa.
<b>Sosiokonstruktiivinen</b>	Oppiminen rakennetaan vuorovaikutuksessa. Oppija määrää itse oppimisensa sisällön ja on vastuussa omasta ja toisten oppimisesta.
<b>Humanismi</b>	Aikuinen oppii parhaiten, kun hän voi pyrkiä saavuttamaan omat tavoitteensa ja tarpeensa. Oppija on itseohjautuva.
<b>Kriittinen humanismi</b>	Oppimisessa on otettava huomioon myös kokemukset, tunteet ja toiminta. Oppijan toimintaa ohjaavat aiemmat kokemukset ja näkemykset.
<b>Yhteisöllinen oppiminen</b>	Oppiminen on osallistumista yhteisöllisiin käytäntöihin, oppijan identiteetti kehittyy aloittelijasta asiantuntijaksi vuorovaikutuksen avulla.
<b>Yhteistoiminnallinen oppiminen</b>	Oppimiseen kuuluu vuorovaikutus ja sosiaalisten taitojen harjoittelu. Oppija on vastuussa oppimisestaan sekä ryhmän tuloksesta ja ilmapiiristä.

Edellisessä luvussa esitetyn teorian mukaan aikuisen oppimista leimaa vahvasti itseohjautuvuus ja tiedon rakentuminen aiempien kokemusten, näkemysten ja tietorakenteiden varaan (Juusela, Lillia & Rinne 2000, 7 - 8; Viitala 2005, 135; Puro 2008 13 - 17; Virtainlahti 2009, 239). Tätä käsitystä tukevat kokemuseräinen, kognitiivinen, konstruktivinen, sosiokonstruktivinen ja humanistinen oppimisnäkemys sekä kriittinen humanismi. Puron (2008, 15) mukaan aikuiset oppijat kaipaavat myös osallistavia työtapoja, esimerkiksi yhteistä pohdintaa ja keskustelua. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Nämä ovat yhteisöllisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen piirteitä. Yhteistoiminnallinen oppiminen on Puron (2008, 22) mukaan saanut paljon kannattajia aikuiskoulutuksessa. Ajattelutapa sisältää piirteitä sekä kokemuseräisestä että konstruktivisesta oppimisnäkemyksestä.

Kognitiivinen oppimisnäkemys sisältää oppijan itsenäistä tiedon hankkimista ja kokeilemista. Konstruktiviseen ja sosiokonstruktiviseen oppimisnäkemykseen sisältyy puolestaan ajatus siitä, että oppija määrittää itse oppimisensa sisällön ja rakentaa oman tietonsa. Opettajan tehtävänä on antaa opiskelijoille mielekkäitä ja monipuolisia tehtäviä, suunnitella oppimiselle otollinen ympäristö ja tukea oppijan ongelmanratkaisua. Humanistisen oppimisnäkemysten mukaan aikuiset oppivat parhaiten tavoittellessaan omia tavoitteitaan ja tarpeitaan. Opettajan tehtävänä on tukea oppijan itseohjattuja opiskeluprojekteja. Kriittisessä humanismissa on kyse aiempien kokemusten uudelleen tulkinnasta reflektion avulla. Oppiminen on uudistumista ja muutosta, jossa pyritään tarkastelemaan kriittisesti aiempia oletuksia ja ympäristöä. (Puro 2008, 19 - 21.)

Tässä opinnäytetyössä toteutettava kurssi pohjautuu teorian tietoon osaamisesta, oppimisesta ja mentoroinnista ja tämän teoreettisen tiedon välittäminen opiskelijoille on opetuksen ydin. Rajallisen ajan vuoksi opiskelijoita ei voida ohjata etsimään tätä tietoa itsenäisesti. Näin ollen kurssia ei voida rakentaa edellä mainittujen oppimisnäkemysten varaan.

Yhteisöllinen oppiminen on näkemys, jonka mukaan osaaminen kehittyy vuorovaikutuksessa ja toiminta- ja ajatusmallit omaksutaan muilta. Oppiminen on osallistumista yhteisöllisiin käytäntöihin, oppijan identiteetti kehittyy aloittelijasta

asiantuntijaksi vuorovaikutuksen avulla. Yhteisöön kuulumisen avulla kehittyä ammatin oppimisen ja tietotaidon kehittymisen rinnalla myös yksilön tietoisuus itsestä ja omasta identiteetistä. Mestari - oppipoika -menetelmä on yksi esimerkki yhteisöllisestä oppimisesta. Oppimisenäkemys nojaa paljolti työssä ja yhteisössä oppimiseen ja siihen sisältyy ajatus osaamisen ja hiljaisen tiedon siirtymisestä. (Puro 2008, 22.) Aloittelijasta asiantuntijaksi kehittyminen sopii Dreyfusin ja Dreyfusin taitojenhankkimismalliin, jota on esitelty luvussa 2.5. Yhteisöllinen oppiminen sisältää paljon käytännön taitojen ja osaamisen omaksumista, jota tapahtuu työelämässä ja yhteisöissä. Näin ollen sitä on vaikea soveltaa teoreettisen tiedon välittämiseen oppijoille.

Kokemusperäisen ja ongelmakeskeisen oppimisen näkemyksen mukaan uuden oppiminen rakentuu aina aiempien kokemusten varaan. Oppiminen on ongelmanratkontaa, jonka tarkoituksena on syventää oppijan kriittistä tietoisuutta ympäristöstä ja yhteiskunnasta. Oppimisessa kehitytään itsenäisiksi ajattelijoiksi, löydetään syvempi ymmärryksen taso ja uusia toimintatapoja. Oppimisprosessissa tutkiva työote ja työnhallinta kehittyvät. Oppiminen lähtee liikkeelle jostakin konkreettisesti kokemuksesta, esimerkiksi tehtävästä. Kokemuksesta seuraa keskustelun ja reflektoinnin kautta ymmärrystä ja oppimista, jonka jälkeen uusia ajattelu- ja toimintatapoja kokeillaan käytännössä ja näin tuotetaan taas uusia kokemuksia. Näkemys korostaa ihmisen itseohjautuvuutta, yhteistoiminnallisuutta, toisten auttamista ja toisilta oppimista, oppiminen on tiedon luomista. (Puro 2008, 18 - 19.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen erityisesti aikuiskoulutuksessa on saanut paljon kannattajia viime aikoina. Näkemyksen mukaan oppimista tarkastellaan sosiaalisena käytäntönä, jossa vuorovaikutteinen viestintä takaa kaikille yhtäläiset mahdollisuudet osallistua ja tulla ryhmän jäseneksi. Jokainen osallistuja vastaa omasta oppimisestaan sekä ryhmän yhteisestä tuloksesta ja ilmapiiristä. Yhteistoiminnan avulla vahvistuvat osanottajien taidot kohdata toiset ihmiset, antaa heidän mielipiteilleen ja toiminnalleen tilaa ja saada tukea omalle toiminnalleen. (Puro 2008, 22.)

Asko Leppilampi (2002) on koonnut viisi yhteistoiminnallisen oppimisen periaatetta, jotka sopivat suomalaiseen aikuiskoulutukseen ja kulttuuriin: vuorovaikut-

teinen viestintä, opiskeluryhmän yhteishenki, yksilöllinen vastuu, sosiaalisten taitojen jatkuva harjoittelu sekä yhdessä tapahtuva asioiden harjoittelu ja pohdiskelu. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa jokainen ryhmän jäsen vastaa oman oppimisensa lisäksi myös koko ryhmän tuloksesta ja ilmapiiristä. Näkemyksen mukaisia työtapoja ovat keskustelut, dialogi, yhteinen pohdinta ja ryhmätyöt. (Puro 2008, 22.)

### 2.3 Oppimistyylit

Erilaisten oppimisnäkemysten lisäksi oppimistilanteessa on tärkeää huomioida erilaiset oppimistyylit. Tunnistamalla oppimistyyli voidaan varmistaa oppiminen ja ehkäistä konfliktitilanteita. Oppimistyyliin tukeutuvilla menetelmillä voidaan varmistaa näin ollen myös mentorointisuhteen kaltaisten, läheisten ohjaussuhteiden onnistumista. (Puro 2008, 28 - 29; Virtainlahti 2009, 236.)

Honey ja Mumfordin (1992) oppimistyylien jaotteluun kuuluu neljä erilaista oppijatyyppiä; osallistuja, tarkkailija, päättelijä ja toteuttaja. Osallistuja haluaa oppia kokemuksien kautta. Hän on innostunut kokeilemaan ja toimii mielellään ryhmässä. Osallistuja haluaa, että asiat etenevät ja usein hän ryhtyy suoraan toimeen. Tällaiselle oppijalle sopivat aivoriihet ja muut menetelmät, joissa ideointi on vapaata. (Virtainlahti 2009, 236 - 237.)

Tarkkailija tarkastelee tilanteita taka-alalla, eikä tahdo olla mukana tiedon muotoutumisessa vaan pitää enemmän luennoista ja esitelmistä. Hän tekee havaintoja ja haluaa katsoa, kun toinen näyttää tai kertoo asian. Tarkkailija perustaa ajatuksensa kuulemaansa ja havaintoihinsa. (Virtainlahti 2009, 237.)

Päättelijä käyttää aiemmin hankkimaansa teorian tietoa uuden asian jäsentämiseen ja muodostaa näin teoriakokonaisuuksia. Hän haluaa käsitellä asian ensin teoriatasolla ja tuoda vasta sitten käytäntöön. Päättelijä tavoittelee usein täydellisyyttä ja harkitsee asioita pitkään ennen käytännön toteuttamista. Hän haluaa luoda isoja kokonaisuuksia, joihin voi liittää pienempiä yksityiskohtia. (Virtainlahti 2009, 237.)

Toteuttaja pohtii päättelijän tavoin, mitä tapahtuu, mutta haluaa viedä asiat nopeasti käytäntöön. Hän kokeilee uusia ideoita ja teorioita käytännössä nähdäkseen, miten ne toimivat. Toteuttaja haluaa ryhtyä toimeen, mutta harkitsee toimintaansa enemmän kuin osallistuja. Hänelle on luonteenomaista ratkoa ongelmia käytännössä. (Virtainlahti 2009, 237.)

Nelijaon lisäksi Virtainlahti (2009, 237) käsittelee myös VAK-oppimistyyliä. VAK-oppimistyylien jaottelu perustuu siihen, mitä aistia yksilö painottaa oppimisessaan. VAK-lyhenne muodostuu sanoista visuaalinen, auditiivinen ja kinesteettinen. Yksilöt yhdistävät usein vähintään kahta tyylistä, mutta toisilla jokin tyyli on selvästi muita vahvempi.

Visuaalisen oppijan hallitseva aisti on näkö. Visuaalinen oppija käyttää oppimisessa näkömuistia ja muistaa hyvin kaavioita ja kuvia. Hänen puheessaan voi esiintyä näkemiseen liittyviä sanoja, esimerkiksi ”minulla on selvä kuva asiasta”. Visuaalinen oppija on luova ja nopea ja hänellä on vilkas mielikuvitus. Visuaalinen oppija oppii parhaiten katselemalla; kuvat, kaaviot ja taulukot ovat hyviä apuvälineitä. (Virtainlahti 2009, 238.)

Auditiivisen oppijan hallitseva aisti on kuulo. Oppija muistaa asioita, mitä on kuullut ja hänen puheessaan voi esiintyä kuulemiseen liittyviä sanontoja, esimerkiksi ”hälytyskellot soivat”. Äänet herättävät auditiivisen oppijan huomion, mutta toisaalta myös häiritsevät keskittymistä. Auditiivinen oppija on yleensä hyvä puhumaan ja kirjoittamaan, mutta selittää asioita hitaasti prosessoiden. Auditiivinen oppija oppii parhaiten luennoilla sekä keskustelujen tai äänitteiden avulla. (Virtainlahti 2009, 238.)

Kinesteettisessä oppimistyyliässä korostuvat tuntemukset, toiminnallisuus ja liike. Kinesteettinen oppija haluaa saada toiminnasta tuntuman ja tehdä asioita itse. Hän vaistaa asioita helposti esimerkiksi tunnelmasta. Kinesteettisen oppijan puheessa voi esiintyä toiminnallisuuteen liittyviä sanontoja, esimerkiksi ”virittäydytään tunnelmaan”. Kinesteettinen oppija osallistuu mielellään ja kaipaa vaihtelua. Hän tarvitsee aikaa asioiden prosessointiin. (Virtainlahti 2009, 238.)

Virtainlahden (2009, 236 - 239) mukaan oppimistyyli tarkoittaa siis yksilölle luonteenomaista tapaa oppia, havainnoida ja ajatella. Eri oppimistyyliä tulisi huomioida osaamisen ja hiljaisen tiedon jakamisessa, koska muuten oppiminen voi hidastua. Virtainlahti (2009, 47) lisää, että on tärkeää ymmärtää myös mitä osaaminen on ja miten sitä muodostuu, koska osaamisella ja hiljaisella tiedolla tarkoitetaan usein samaa asiaa.

## 2.4 Käsitteitä osaamisesta

Virtainlahden (2009, 23) mukaan osaaminen voidaan lyhyesti määritellä erityisesti tiedoksi tai taidoksi, joka tulee esiin ja jota sovelletaan käytäntöön eri tilanteissa kyseiselle tilanteelle tarkoituksenmukaisella tavalla. Työhön liittyvä osaaminen voidaan määritellä työn vaatimien tietojen ja taitojen hallinnaksi sekä niiden soveltamiseksi käytännön tehtäviin. Yksilön näkökulmasta osaaminen on edellytys tehtävistä suoriutumiselle. Vaadittava osaaminen voidaan hankkia koulutuksen tai työkokemuksen avulla. Kun osaaminen käsitetään tietojen ja taitojen soveltamiseksi työssä, siihen liittyvät myös työmotivaatio ja -kyky. Osaaminen vahvistaa työkykyä ja hyvä työkyky on työssä menestymisen ja ammatillisen kehittymisen edellytys. (Holopainen & Eskola 2001, 10.)

Virtainlahti (2009, 26) lisää, että osaamista on kehitettävä jatkuvasti koska osaaminen ja osaamisvaatimukset muuttuvat. Viitalan (2005, 120) mukaan osaamisen kehittämisen edellytyksenä on se, että määritellään olemassa olevat ja tarvittavat osaamiset. Tämä voidaan tehdä esimerkiksi valmiiden osaamislistausten avulla, joista voidaan poimia omaan toimintaan soveltuvat taidot.

Viitalan (2005, 99) mukaan yksilön osaaminen syntyy koulutuksesta ja kokemuksesta ja siihen kuuluvat tiedot, taidot ja asenteet. Viitala (2005, 109 - 110) huomauttaa myös, että yksilöiden henkilökohtaisista osaamisista muodostuu yrityksen tietovaranto, jonka varassa organisaatiossa näkyväksi muotoutunut tieto kehittyy. Esimerkkeinä näistä tiedoista ovat toimintamallit, prosessit ja rakenteet. Vaikka organisaatiotasolla osaamisten luettelu yleisellä tasolla voi olla mahdollista, on yksilötason osaamisen määrittely hankalampaa. Tämä johtuu siitä, että yhden ai-

healueen osaaminen pitää sisällään useita erilaisia taitoja, joita on yleensä vaikeaa tai mahdotonta oppia koulutuksella.

Viitala (2005, 113) käyttää työtehtävien edellyttämästä osaamisesta termiä ammattitaito, johon myös Virtainlahti (2009, 23) viittaa. Kujansivu, Lönnqvist, Jääskeläinen ja Sillanpää (2007, 112 - 113) ovat jaotelleet yksilön osaamisen neljään osa-alueeseen: substanssiosaamiseen, liiketoimintaosaamiseen, organisaatio-osaamiseen sekä sosiaalisiin taitoihin, joihin liittyvät taidot myös Virtainlahti (2005, 114 - 120) ja Viitala (2005, 26 - 28) sisällyttävät ammattitaitoon. Virtainlahti (2009, 26) lisää jaotteluun myös luovuuden ja innovatiivisuuden sekä persoonalliset valmiudet.

## 2.5 Osaamisen lajit ja tasot

Kujansivu, Lönnqvist, Jääskeläinen ja Sillanpää (2007, 112) jaottelevat yksilön osaamisen erilaisiin osaamisalueisiin, jotka sisältävät yksittäisiä osaamisia. Heidän mukaansa osaamisalueet ovat usein samat ammattiryhmistä riippumatta ja yksittäiset osaamiset vaihtelevat yksilön mukaan.

Substanssiosaaminen tarkoittaa ammattitaidon ytimen muodostavaa, ammattikoh- taista osaamista. Substanssiosaaminen muodostuu ammatillisen koulutuksen kaut- ta ja se on sen verran yleistä, että sitä voidaan soveltaa samankaltaisissa tehtävissä eri työnantajien palveluksessa. (Kujansivu, Lönnqvist, Jääskeläinen & Sillanpää 2007, 112.)

Liiketoimintaosaaminen on yleensä tarpeen kaikille organisaation jäsenille eri- tyisalasta riippumatta. Liiketoimintaosaamista voidaan pitää tarvittavana liiketa- loudellisena yleissivistyksenä. Siihen kuuluu perustietämys eri osa-alueilta, kuten taloudesta, markkinoinnista, strategisesta suunnittelusta, henkilöstöhallinnosta ja tuotannosta. (Kujansivu, Lönnqvist, Jääskeläinen & Sillanpää 2007, 112.)

Organisaatio-osaaminen liittyy tiettyyn tehtävään ja työnantajaan ja siihen kuuluu esimerkiksi tuntemus yrityksen liikeideasta, tuotteista ja palveluista. Organisaatio- osaaminen muodostuu kokemuksen kautta, mutta oppimista voidaan tukea pereh- dytyksellä ja sisäisellä viestinnällä. (Kujansivu, Lönnqvist, Jääskeläinen & Sillan-



pää 2007, 113.) Virtainlahden (2009, 27) mukaan substanssiosaaminen liitetään organisaation muuhun toimintaan ja muun henkilöstön osaamiseen liiketoiminta- ja organisaatio-osaamisen avulla.

Sosiaaliset taidot tarkoittavat esimerkiksi vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja, kykyä tunnistaa toisen tunnetiloja sekä ongelmanratkaisukykyä. Sosiaaliin taitoihin sisältyy sekä persoonallisuudesta riippuvia asioita kuten empatiakyky, että opittavissa olevia asioita kuten kokoustekniikka ja keskustelutaito. (Kujansivu, Lönnqvist, Jääskeläinen & Sillanpää 2007, 113.)

Virtainlahden (2009, 23) mukaan ammatillinen osaaminen eli ammattitaito muodostuu monista erilaisista ammatissa vaadittavista tiedoista ja taidoista, mutta myös persoonallisuudesta riippuvista asioista. Voidaan ajatella, että Kujansivun, Lönnqvistin, Jääskeläisen ja Sillanpään (2007, 112 - 113) esittelemät osaamisalueet muodostavat yksilön ammattitaidon.

Virtainlahti (2009, 26 - 27) tarkastelee yksilön osaamista osaamispyramidin (kuvio 5) avulla. Osaamispyramidissa Kujansivun, Lönnqvistin, Jääskeläisen ja Sillanpään jaotteluun lisätään luovuus ja innovatiivisuus sekä persoonalliset taidot. Pyramidin huipulla olevat osaamiset liittyvät työtehtäviin ja pyramidin alaosassa olevat taidot ovat lähempänä yksilön persoonallisuutta.



KUVIO 5. Osaamispyramidi (Viitala 2006, Virtainlahden 2009, 27 mukaan)

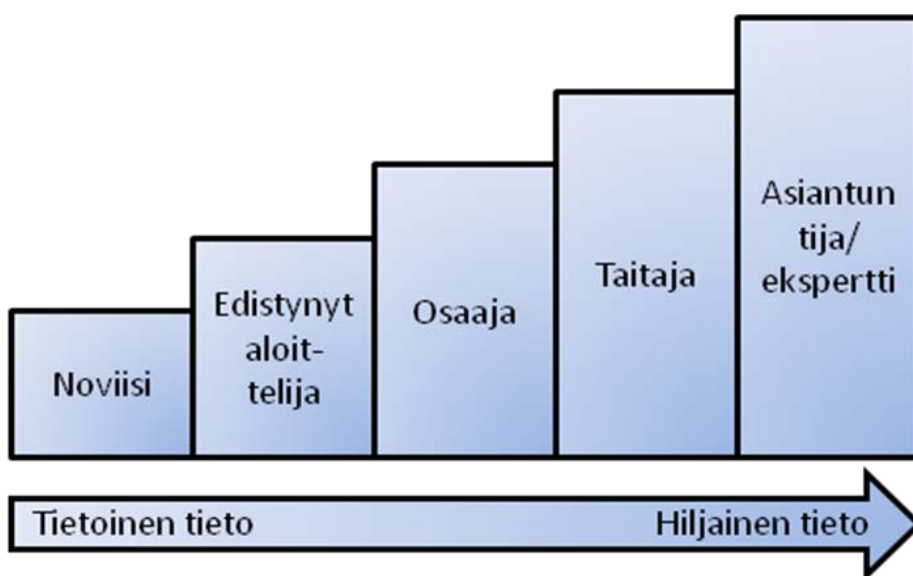
Myös Virtainlahden (2009, 27 - 28) mukaan substanssiosaaminen on ammattitaidon ydin ja edellytys ammattimaiselle toiminnalle. Työtehtävissä ja -yhteisössä pärjäämiseen tarvitaan kuitenkin muitakin taitoja, kuten liiketoiminta- ja organisaatio-osaamista. Lisäksi työelämässä tarvitaan sosiaalisia taitoja sekä luovuutta ja innovatiivisuutta. Persoonalliset valmiudet täydentävät osaamista ja liittyvät työelämään tehtävästä riippumatta.

Osaamispyramidissa otetaan yksilön persoonalliset ominaisuudet paremmin huomioon kuin Kujansivun, Lönnqvistin, Jääskeläisen ja Sillanpään jaottelussa, jossa niitä esiintyy ainoastaan sosiaalisten taitojen yhteydessä. Osaamispyramidi kuvaa myös paremmin osaamisen eri lajeja. Tietyt persoonalliset valmiudet, esimerkiksi stressinsietokyky ja järjestelmällisyys, eivät sisälly sosiaalisiin valmiuksiin mutta ovat ehdottomasti osa työtehtävien hyvää hallintaa. Lisäksi osaamispyramidi huomioi luovuuden ja innovatiivisuuden osana ammattitaitoa Kujansivun, Lönnqvistin, Jääskeläisen ja Sillanpään mallista poiketen.

Edellä esitetyt osaamisen alueet sisältävät paljon yksittäisiä osaamisia, joiden kehittymistä voidaan tarkastella Dreyfusin ja Dreyfusin (1999, 56 - 66) taitojen hankkimisen mallin avulla. Malli tarkastelee osaamisen kehittymistä ja hiljaisen tiedon syntymistä käytännön kokemusten lisääntyessä.

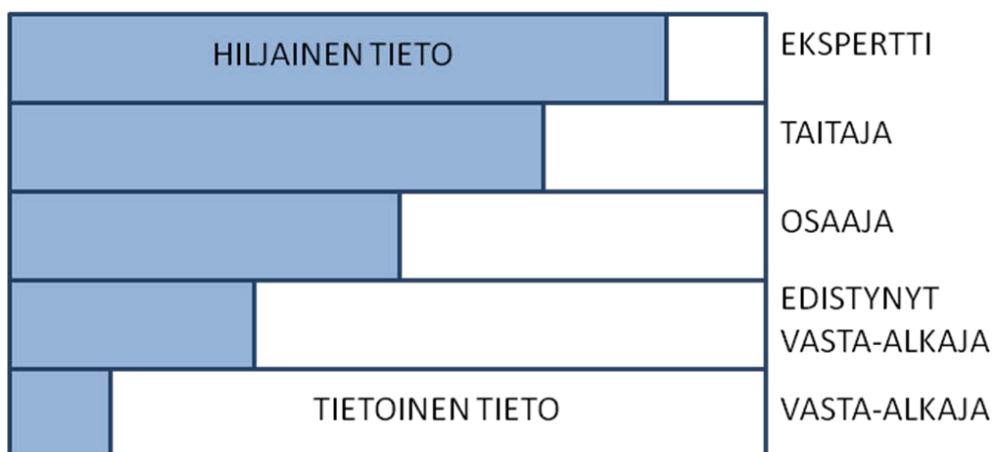
Kuten lähdemateriaalin pohjalta on todettu, hiljainen tieto ja osaaminen kehittyvät käytännön kokemuksen kautta. Toivonen ja Asikainen (2004, 12 - 20) toteavatkin, että mitä paremmin jonkun asian osaa, sitä suurempi osa taidoista on automatisoitunut ja siirtynyt hiljaiseksi tiedoksi. Jokainen taito sisältää aina sekä tietoista että ei-tietoista eli hiljaista osaamista. Heidän mukaansa oppimiseen kuuluu, että myös tietoisesti opittu automatisoituu ja muuttuu hiljaiseksi tiedoksi ajan kuluessa. Osaamisen rakenne ja tasot ovat tilanneriippuvaisia: joissakin tilanteissa asiantuntemuksen syntymiseen tarvitaan vain kokemusta, toisissa tarvitaan myös teoreettista tietoa. Toivonen ja Asikainen ovat kuitenkin sitä mieltä, että yksinomaan teoreettinen tieto ei riitä asiantuntemuksen syntymiseen. Myös Virtainlahti (2009, 157) on sitä mieltä, että hiljaisen tiedon kehittyminen johonkin osaamisalueeseen vaatii aikaa ja harjaantumista. Kun osaaminen on hiljaisena tietona, asioiden tietoinen pohtiminen on automaattista ja toiminta pohjautuu intuitioon.

Dreyfus ja Dreyfus (1999, 56 - 66) huomauttavat, että huolimatta pitkästä käytännön kokemuksesta kaikki eivät kuitenkaan saavuta joillain osaamisalueilla asiantuntijan tasoa. Dreyfus ja Dreyfus (1999, 56 - 66) ovat muodostaneet osaamisen ja asiantuntemuksen kehittymisestä taitojenhankkimisen viisivaiheisen mallin, jonka tasot ovat aloittelija, edistynyt aloittelija, pätevä, taitava ja asiantuntija. He kuvaavat osaamista vaiheittain, koska jokainen henkilö aloittaa osaamisensa tietyssä aiheessa aloittelijana ja etenee vaiheiden läpi lopulta mahdollisesti asiantuntijaksi asti. Ihmiset ovat siis yhtä aikaa asiantuntijoita toisilla osaamisalueilla ja vähemmän asiantuntevia toisilla. Virtainlahti (2009, 157) käyttää mallista nimitystä osaamisen kehittymisen portaat, jonka tasot ovat noviisi, edistynyt aloittelija, osaaja, taitaja sekä asiantuntija tai ekspertti (kuvio 6).



KUVIO 6. Osaamisen kehittymisen tasot (Dreyfus & Dreyfus 1999, Virtainlahden 2009, 157 mukaan)

Toivonen ja Asikainen (2004, 20 - 31) puhuvat osaamisen tasoista, jotka ovat vasta-alkaja, edistynyt vasta-alkaja, osaaja, taitaja ja ekspertti. Heidän mallinsa tasoista näyttää selkeämmin hiljaisen ja tietoisien tiedon aseman kullakin tasolla (kuvio 7).



KUVIO 7. Osaamisen tasot (Toivonen & Asikainen 2004, 21)

Kun mallissa siirrytään tasolta toiselle, muutoksia tapahtuu kolmessa asiassa: Ensinnäkin opiskelussa siirrytään käsitteiden, sääntöjen ja tehtävälistojen käytöstä kokemukseen pohjautuvaan toimintaan. Toiseksi tilanteen havainnoiminen muuttuu yksityiskohtien tarkkailusta kokonais kuvan havaitsemiseksi ja ajattelu muuttuu laaja-alaisemmaksi. Kolmanneksi osallistuminen muuttuu ulkokohtaisesta toimijasta ja arvioijasta osallistuvaksi suorittajaksi. Kolmannessa siirtymässä aloittelijaa ohjaa tekniikan oppiminen, osaajaa ja taitajaa toiminnan kokonaispäämäärä ja asiantuntijaa jokin syvällisempi arvo. (Toivonen & Asikainen 2004, 21; Virtainlahti 2009, 158.) Seuraavaksi käsitellään yksityiskohtaisemmin osaamisen tasoja.

Aloittelijalla eli vasta-alkajalla tai noviisilla voi olla paljon asiapohjaista tai teoreettista tietoa, mutta ei käytännön kokemusta oppimistaan asioista ja erilaisista tilanteista (Toivonen & Asikainen 2004, 22; Virtainlahti 2009, 158). Virtainlahti (2009, 158) mainitsee myös, että aloittelija ei osaa soveltaa oppimiaan asioita käytännön tilanteisiin. Aloittelija sitoutuu teoriaan ja oppimiinsa sääntöihin tai suunnitelmiin ja hänen huomionsa on niiden muistamisessa. Toivosen ja Asikaisen (2004, 22) mukaan aloittelijan säännöt ovat step-by-step -sääntöjä. Nämä säännöt koskevat tekijöitä, joita aloittelija voi tunnistaa tilanteista ilman käytännön kokemuksen antamia esimerkkejä (Dreyfus & Dreyfus 1999, 59 - 60).

Virtainlahden (2009, 158) mukaan aloittelijaa voi auttaa toimimaan antamalla hänelle faktatietoa työstä tai tekemällä tehtävä- tai sääntölistoja. Sekä Toivonen ja

Asikainen (2004, 22) että Virtainlahti (2009, 158) kuitenkin huomauttavat, että koska aloittelijan huomio on säännöissä eikä hän tiedä sääntöjen tärkeysjärjestystä, hänellä ei ole tilanteesta kokonaiskuvaa eikä hän osaa soveltaa oppimiaan asioita erilaisissa tilanteissa. Tästä seuraa Toivosen ja Asikaisen (2004, 22) mukaan se, että aloittelijan toiminta on rajoittunutta ja joustamatonta. Virtainlahti (2009, 158) lisää, että aloittelija tukeutuu usein sääntöihin niin tiukasti, ettei käytä omaa harkintaa juuri lainkaan.

Yksilö voi joskus taantua takaisin aloittelijan tasolle jollakin osaamisen alueella koulutuksen myötä. Kun tiedostamatonta toimintaa täytyy yhtäkkiä muuttaa ja yksilö alkaa toimia saamiensa ohjeiden tai mallin mukaan, ammattilainenkin voi takellella toiminnassaan. Siksi koulutukset ja valmennukset tulisi toteuttaa olemassa olevaa osaamista hyödyntäen ja pyrkien siihen, ettei sitä kadoteta. (Toivonen & Asikainen 2004, 23; Virtainlahti 2009, 158 - 159.)

Edistyneelle aloittelijalle on jo kertynyt kokemuksen kautta käytännön esimerkkejä teoreettisen tiedon päälle. Hänellä on step-by-step -sääntöjen lisäksi myös tilannekohtaisia sääntöjä. Tilannekohtaiset säännöt liittyvät asioihin, joita edistynyt aloittelija on alkanut tunnistaa käytännön kokemuksen kautta. Tilannekohtaisten sääntöjen avulla edistynyt aloittelija pystyy pääättelemään, mihin missäkin tilanteessa kannattaa ryhtyä ja osaa soveltaa oppimiaan sääntöjä eri tilanteissa. Sääntöjen tärkeysjärjestys ei ole kuitenkaan vielä selkeä, joten hän tarvitsee kokeneempien osaajien tukea. Edistyneen aloittelijan on myös vaikea muodostaa asioista kokonaiskuvaa, koska häneltä puuttuu tarvittava kokemuspohja eikä hän pysty järjestämään tietojaan mielekkääksi kokonaisuudeksi. (Toivonen & Asikainen 2004, 23; Virtainlahti 2009, 159.)

Toivosen ja Asikaisen (2004, 23 - 24) mukaan edistyneen aloittelijan huomio kohdistuu aloittelijaa enemmän tilanteeseen, mutta edelleen paljolti sääntöihin. Hän näkee osaamisen joukkona suoritettavia tehtäviä. Edistynyt aloittelija luulee, että vain sääntölista auttaa häntä toimimaan oikein. Oppimisen kannalta on tärkeää miettiä, miten edistynyttä aloittelijaa tuetaan siten että hän pääsee vaiheesta yli. Lisäksi häntä tulisi kannustaa arvioimaan itse sääntöjen toimivuutta ja luomaan oma tapansa toimia. (Toivonen & Asikainen 2004, 23; Virtainlahti 2009, 159.)

Osaajan tasosta Dreyfus ja Dreyfus (1999, 60) käyttävät nimitystä pätevyys.

Osaajan tasolla henkilö ymmärtää, että käytännön tilanteisiin vaikuttavia tekijöitä on valtava määrä. Informaatiotulva voi ahdistaa tai uuvuttaa, mutta siitä pääsee yli hierarkisoimalla tekijät. (Toivonen & Asikainen 2004, 25, Virtainlahti 2009, 159.)

Dreyfusin ja Dreyfusin (1999, 60) mukaan ensin luodaan suunnitelma tai valitaan näkökulma, joka määrää, mitkä tekijät ovat tärkeitä ja mitkä voi jättää huomiotta. Rajoittuminen vain muutamaan olennaiseen tosiseikkaan helpottaa päätöksentekoa. Seuraavaksi laaditaan uusia, suunnitelmaan sopivia sääntöjä ja järjeilytapoja, jotta voidaan soveltaa aiemmin opittuja, tosiseikkoihin perustuvia sääntöjä. Näitä sääntöjä ei ole helppo tehdä, koska käytännön tilanteet voivat erota toisistaan vain pienten yksityiskohtien osalta. Näin ollen ei myöskään voida laatia luetteloa siitä, mitä kussakin tilanteessa tulisi tehdä. Osaajan täytyy itse päättää, minkä suunnitelman valitsee voimatta olla varma sen sopivuudesta tilanteeseen.

Osaaja joutuu tekemään valintoja ja päätöksiä riittämättömin tiedoin ja ottamaan vastuuta tekemisistään aiempaa enemmän. Tämän vastuullisuuden vuoksi hän on sitoutuneempi kuin aiemmin. (Dreyfus & Dreyfus 1999, 61; Toivonen & Asikainen 2004, 25.) Dreyfusin ja Dreyfusin (1999, 61 - 62) mukaan sitoutuminen luo pohjan taitojen kehittymiselle. Toivosen ja Asikaisen (2004, 25) mukaan osaavaan toimintaan päästään, kun osaaja alkaa nähdä toimintansa pitkäaikaisten päämäärien tai suunnitelmien valossa, jotka määrittävät, mitkä tässä hetkessä olevista asioista ovat tärkeitä. Osaajalla tämä on edelleen tietoista pohdintaa, mutta hän pystyy soveltamaan taitojaan tilanteissa joustavasti. Osaaja oppii toimimaan yllättävissä tilanteissa ja ymmärtää, ettei kaikkeen voi varautua etukäteen. Osaaja on siirtynyt tehtävälstoista kokonaisvaltaiseen ajatteluun. (Virtainlahti 2009, 159 - 160).

Virtainlahden (2009, 160) mukaan osaajaa tulisi ohjata suuntaamaan päämääränsä ja suunnitelmansa oikeisiin kohteisiin. Toivonen ja Asikainen (2004, 26) lisäävät, että on tärkeää mitä osaajan päämääräksi, suunnitelmiksi ja tavoitteiksi valikoituu. Osaaja voi hyödyntää myös niitä päämääriä, joita taitajilla ja asiantuntijoilla tällä tasolla oli.

Taitajan harkinta perustuu Virtainlahden (2009, 160) sekä Toivosen ja Asikaisen (2004, 26 - 28) mukaan kokemuksiin eikä tietoiseen harkintaan. Taitaja osaa asettaa tilanteeseen vaikuttavat tekijät tärkeysjärjestykseen, mikä rajaa huomion kohteena olevien asioiden määrää. Hän pystyy tarkastelemaan tilannetta kokonaisuutena ja tietää, mihin päämäärään pyrkii. Päämäärien saavuttamisessa on kuitenkin vielä ongelmia, koska taitaja ei tiedä, miten päämäärä saavutetaan.

Taitajan toimintaa ohjaavat viitteelliset ohjeet jotka ovat tilannekohtaisia ja usein muille kuin toisille saman asian taitajille merkityksettömiä. Viitteelliset ohjeet heijastavat sellaisia tilanteiden vivahteita, joita ei vielä aiemmilla tasoilla voitu ymmärtää. (Toivonen & Asikainen 2004, 26 - 27; Virtainlahti 2009, 160.)

Vaikka taitaja ymmärtääkin jo intuitiivisesti päämäärät ja tekijöiden tärkeysjärjestyksen, hän ei vielä tiedä, mitä päämäärien saavuttamiseksi täytyy tehdä. Tämä johtuu siitä, että hänellä ei ole riittävästi kokemusta, että hän pystyisi ilman harkintaa näkemään parhaan toimintatavan. Taitaja joutuu siis edelleen tietoisesti päättämään toiminnastaan, vaikka päämäärä ja tilanne kokonaisuutena hahmottavatkin intuitiivisesti eli ilman tietoista harkintaa. (Dreyfus & Dreyfus 1999, 63; Toivonen & Asikainen 2004, 27 - 28.)

Toivosen ja Asikaisen (2004, 28) mukaan kaikki osaajan taidot ovat taitajalle jo hiljaista tietoa. Taitajan ajattelu on muuttunut sanallisesta kokemukselliseen eli esimerkiksi mielikuviksi ja tuntemuksiksi. Aloittelijoiden voi olla hankalaa ymmärtää taitajan neuvoja ja siksi ne jäävät usein hyödyntämättä. (Toivonen & Asikainen 2004, 28; Virtainlahti 2009, 160.)

Asiantuntija tai ekspertti hahmottaa päämäärän harjaantuneen tilannekohtaisen erottelukykynsä perusteella ja tietää, miten päämäärä saavutetaan. Hän toimii kokonaistilanteen syvällisen ymmärryksen pohjalta, eikä nojaudu sääntöihin, ohjeisiin tai periaatteisiin. Osaaminen on sanatonta, kokemuksellista ja kokonaisvaltaista ja sitä on vaikea pilkkoa osiin tai analysoida. (Dreyfus & Dreyfus 1999, 64; Toivonen & Asikainen 2004, 28; Virtainlahti 2009, 160.)

Taidoissa tapahtuu laadullinen muutos, kun kertynyt intuitiivinen kokemus ottaa vallan ja tietoiset säännöt siirtyvät vain osaksi sitä. Asiantuntija käyttää aiemmin

kokemiaan tilanteita esimerkkeinä uusien tilanteiden hallinnassa ja uusissa tilanteissa asiantuntija hyödyntää intuitiotaan. Intuitiolla tarkoitetaan suoraa käsittämistä ja reaktiota ilman tietoista harkintaa. Asiantuntija ei enää toimi teorian ohjaamana, vaikka aiemmin opittu teoria onkin intuition, hänen sisäisen mallinsa osana. (Dreyfus & Dreyfus 1999, 64 - 65; Toivonen & Asikainen 2004, 28 - 29; Virtainlahti 2009, 160.)

Sen sijaan, että käyttäisi aloittelijan, edistyneen aloittelijan ja osaajan tavoin laskelmoivaa rationaalisuutta, joksi Dreyfus ja Dreyfus (1999, 65) näiden tasojen teorian ja sääntöjen soveltamista ja parantamista nimittävät, asiantuntija käyttää ajan riittäessä harkittua rationaalisuutta, eli etäännytettyä, mietiskelevää reflektiota. Ajan riittäessä asiantuntijakin reflektoi ja etsii uusia näkökulmia tilanteeseen, mutta normaalitilanteessa hän vain toimii. (Toivonen & Asikainen 2004, 30). Dreyfusin ja Dreyfusin (1999) mallissa opitut asiat muuttuvat hiljaiseksi tiedoksi kokemuksen lisääntyessä. Seuraavaksi avataan hiljaisen tiedon käsitettä ja esitellään muutamia hiljaisen tiedon syntymistapoja.

## 2.6 Hiljainen tieto ja sen syntyminen

Holopaisen ja Eskolan (2001, 7 - 8) mukaan osaamista on kahdenlaista: eksplisiittistä eli näkyvää ja implisiittistä eli piilevää tai hiljaista tietoa. Eksplisiittistä, näkyvää tietoa voidaan ilmaista sanoin, numeroin tai vaikkapa jakaa ohjeina. Hiljaista, implisiittistä tietoa on vaikea täsmentää. Hiljainen tieto on syvällä yksilöissä ja organisaatiossa ja tulee ilmi toiminnassa tai vuorovaikutuksessa.

Hiljainen tieto on käsite, joka liittyy olennaisesti osaamisen johtamiseen, kehittämiseen ja siirtämiseen. Hiljainen tieto on tietoa, jota ei ole dokumentoitu ja jota on hankala siirtää eteenpäin muiden käyttöön (Sydänmaanlakka 2002, 181). Toivonen ja Asikainen (2004, 12 - 13) lisäävät, että hiljainen tieto ei nouse organisaatioissa helposti esiin, koska sen haltijakaan ei välttämättä tunnista sitä. Viitalan (2003, 131) mukaan hiljainen tieto vaikuttaa ihmisessä kuitenkin koko ajan.

Toivosen ja Asikaisen (2004, 12) mukaan merkittävä osa osaamista tuottavista tekijöistä on juuri hiljaista tietoa. Kun osaaminen on hiljaisena tietona, henkilö



osaa tehdä jotakin hyvin mutta ei osaa opettaa osaamistaan muille sellaisella tavalla, että hekin oppisivat sen. Koska hän ei tiedä, miten hän kyseisen taidon osaa, hän ei aina myöskään pysty hyödyntämään osaamistaan eri tilanteissa. Wilska ja Sääskilahti (2003, 24) mainitsevat joitakin työelämän taitoja, joissa hiljaisella tiedolla on suuri vaikutus. Esimerkkeinä voidaan mainita muun muassa palautteen antaminen, ristiriitojen ratkaisu ja seurausten ennakointi. Seuraavaksi käsitellään hiljaisen tiedon syntymistä.

Toivonen ja Asikainen (2004, 12) esittävät, että osaamisen tason parantuessa osaamiseen liittyviä taitoja automatisoituu ja siirtyy hiljaiseksi tiedoksi koko ajan. Hiljaista tietoa syntyy monella eri tavalla, esimerkiksi sosiaalistumisessa, toiminnan automatisoitumisessa ja työkalun tai käsitteen käytön sisäistymisessä (Toivonen & Asikainen 2004, 16).

Sosiaalistuminen tarkoittaa sitä, että yksilö oppii esimerkin kautta joltain toiselta henkilöltä tai ryhmältä. Hän poimii toisen henkilön toiminnasta, suhtautumista-voista ja ajattelusta elementtejä itselleen. Sosiaalistuminen on luonnollista oppimista, jota tapahtuu lähes pelkästään sillä ehdolla, että on kiinnostunut. Tällöin oppiminen on kokonaisvaltaista: henkilö omaksuu kokonaisuuksia eikä jäsennettyä, analysoitua tai valikoitua aineistoa. Useimmiten oppiminen on myös eietietoista, eli henkilö ei tietoisesti tiedä, mitä hän tarkalleen on oppinut. Myös uuden työntekijän tullessa työyhteisöön tapahtuu usein sosiaalistumista.

Toivosen ja Asikaisen (2004, 17) mukaan hiljaista tietoa syntyy myös toiminnan, eli käyttäytymisen tai henkisen toiminnan, automatisoitumisessa. Toiminnan automatisoituminen on kolmivaiheinen prosessi. Ensin jokin uusi toiminta tai taito on ulkoisessa muodossa, esimerkiksi ohjeina paperilla tai toinen henkilö opastamassa. Toisessa vaiheessa ulkoinen apuväline, putoaa pois ja muuntuu sanoiksi. Henkilö voi esimerkiksi toistaa saamiaan ohjeita ääneen. Puhe ei ole sosiaalista puhetta, vaan puhetta itselle, joten se hiljenee ja lyhenee nopeasti. Viimeisessä vaiheessa sanatkin putoavat pois. Toiminnan ohjaus lyhenee niin, että se on vain mielikuva tai tunne.

Taidon automatisoitumisessa tapahtuu muodonmuutos: ulkoinen, eli apuvälineet, matkustaa sisälle mieleen, konkreettiset ulkoiset esineet muuntuvat ensin sanoiksi

ja sitten mielteiksi. Jokaisessa vaiheessa prosessi lyhenee ja nopeutuu ja havaitsemisen kohde muuttuu. Se osa taidosta, joka muuttuu mielteiksi, ei enää ole havaitsemisen kohteena ja usein unohdetaan. Toisin sanoen opittu asia muuttuu hiljaiseksi tiedoksi. (Toivonen & Asikainen 2004, 17.)

Hiljaisen tiedon syntyminen työkalun tai käsitteen käytön sisäistymisen kautta on prosessi, jossa huomion kohde siirtyy välineestä käytön kohteiden kautta toiminnan tavoitteisiin. Kun välinettä alkaa käyttää, on huomio ensin itse välineessä. Kun käyttöä oppii, myös väline unohtuu hiljalleen. Sama koskee myös käsitteitä; käsitettä voidaan soveltaa vasta, kun se on ymmärretty kunnolla. Hiljaisena tietona oleva käsite tai uskomus vaikuttaa huolimatta siitä, että se on piilossa. Vaikutus voi olla positiivinen tai negatiivinen uskomuksesta ja tilanteesta riippuen. Hiljaisena tietona voi olla muitakin ajattelun työkaluja, esimerkiksi päätöksenteko-, motivaatio- tai muististrategioita. (Toivonen & Asikainen 2004, 18.)

Hiljainen tieto syntyy siis kokemuksen kautta. Toivonen ja Asikainen (2004, 12) huomauttavatkin että ihmiset oppivat työtaidoistaan 80 % työssä ja vain 20 % koulutuksissa. Sydänmaanlakan (2002, 185 - 186) mukaan hiljaisen tiedon osuus organisaatiossa voi olla jopa 80 - 90 % koko organisaation tietomäärästä. Tämä osaaminen tulisi tunnistaa ja tuoda esille, jotta se ei katoa vaan sitä voitaisiin hyödyntää ja siirtää koko organisaatioon (Virtainlahti 2009, 86).

## 2.7 Osaamisen siirtämisen menetelmiä

Osaamisen siirtäminen on taitojen ja tietojen siirtämistä olemassa olevalta henkilöstöltä eteenpäin joko täysin uusille työntekijöille tai muille henkilöstön jäsenille. Siirrettävä osaaminen on sellaista, organisaation toimintakyvyn kannalta olennaista tietoa tai taitoa, jolla varmistetaan tehtävien hoitaminen tulevaisuudessa sekä organisaation palvelukyvyn ja joustavan toiminnan säilyminen. Olennaiset osaamisalueet ovat organisaation toiminnan ja tavoitteiden kannalta merkityksellisiä ja ratkaisevia strategisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Erityisen tärkeää osaamisen siirtäminen on muutostilanteissa, esimerkiksi yrityksen uudelleen organisoinnin tai tehtävien uudelleenmäärittelyn yhteydessä. Yksilötasolla tarve osaamisen siirtämiseen syntyy, kun tiettyä tehtävää hoitava henkilö tai ryhmä siirtyy muualle tai

toiminta organisoidaan uudelleen. (Wilska & Sääskilahti 2003, 24 - 25.) Seuraavaksi esitellään joitakin osaamisen kehittämisen menetelmiä, joiden avulla voidaan siirtää erityisesti hiljaista tietoa yksilöltä toiselle.

Viitalan (2005, 359 - 360) mukaan työnopastus on osa perehdyttämistä. Työnopastuksessa tutustutaan muun muassa työtovereihin, työssä tarvittaviin koneisiin, laitteisiin ja tarvikkeisiin, toimintaohjeisiin sekä itse työtehtävän sisältöön ja tulosten arviointiin. Työnopastuksen avulla varmistetaan, että uusi työntekijä saa riittävästi toimintavarmuutta voidakseen aloittaa tehtävänsä. Tavoitteena on sekä kokonais kuvan hahmottaminen että työtehtävän osien hallinta. Työntekijän tulisi myös hahmottaa työn merkitys organisaation kannalta. Apuna työnopastuksessa voidaan käyttää esimerkiksi tehtävä-, tavoite- tai virheanalyysia.

Hovila ja Okkonen (2006, 62) ovat viitanneet teoksessaan työnopastuksella myös työnohjaukseen. Viitalan (2005, 369 - 371) mukaan työnohjauksessa käsitellään työnohjaajan avulla työhön, työyhteisöön, työtilanteisiin tai toimintatapoihin liittyviä kokemuksia. Ohjaus voi tapahtua yksilöohjauksena tai ryhmässä, joka voi koostua työyhteisöstä, tiimistä tai saman alan työntekijöistä eri organisaatioista. Työnohjaajana toimii alalla kokenut henkilö, joka on hankkinut työnohjaajakoulutuksen. Menetelmänä työnohjaus on koulutuksen ja terapian väliltä.

Henkilöstön osaamista voidaan kehittää myös siten, että työntekijät vaihtavat tehtäviä toisen henkilön kanssa tai hakeutuvat organisaation sisällä erilaisiin sijaisuuksiin, projekteihin tai toimintoihin tietyksi ajaksi. Tästä käytetään nimitystä henkilökierto tai työkierto. (Viitala 2005, 262; Wilska & Sääskilahti 2003, 42.) Tässä opinnäytetyössä käytetään selvyiden vuoksi vain termiä työkierto. Wilska ja Sääskilahti (2003, 41) huomauttavat, että kierto voidaan toteuttaa myös kokonaan toiseen organisaatioon, jolloin myös kohdeorganisaation työntekijä voi omaksua uutta osaamista.

Wilska ja Sääskilahti (2003, 41) nimeävät työkierron tavoitteiksi mm. ammatillisen osaamisen, hallintokäytäntöjen ja työkuulttuurin kehittämisen. Työkierrolla voidaan myös syventää koulutuksessa saadun teoreettisen tiedon omaksumista. Työkiertoa voidaan soveltaa muun muassa tulevien johtajien valmennuksessa tai asiantuntemuksen tilapäiseen siirtoon. Työkierto on hyvä menetelmä, koska kier-

toon lähtevä saa vaihtelevan työkokemuksen lisäksi uusia näkemyksiä, joita voi jakaa omalla työpaikallaan.

Työkierron avulla voidaan toteuttaa myös organisaation sijais- tai varamiesjärjestelmä ja näin turvata osaaminen tilanteissa, joissa työn varsinainen tekijä on poissa. Työkierto on käytännöllinen tapa opettaa ihmiset tekemään toistensa työtehtäviä, jolloin henkilön sairastuessa joku toinen voi hoitaa myös hänen tehtävistään ainakin olennaisimmat. Näin voidaan välttää tilanne, jolloin organisaation toiminta katkeilee tai kärsii ainoan osaajan puuttuessa. (Viitala 2005, 263.)

Viitalan (2005, 262) mukaan työkierron suurin hyöty työntekijälle on organisaation toiminnan ymmärtämisen laajeneminen ja syveneminen, josta on hyötyä erityisesti johtotehtävissä. Wilska ja Sääskilahti (2003, 41) lisäävät, että työkierron avulla voidaan vahvistaa yhteistyötä, luoda verkostoja ja hyödyntää hiljaista tietoa. Lisäksi yksilön muutosvalmius, hyvinvointi sekä ikääntyvien työntekijöiden työkunto ja motivaatio lisääntyvät. Virtainlahden (2009, 127) mukaan työkierto ei ole varsinaisesti hiljaisen tiedon siirtämisen menetelmä, vaan työn kehittämismuoto, joka tukee hiljaisen tiedon jakamista.

Wilskan ja Sääskilahden (2003, 41) mukaan parityöskentely on henkilöstön kehittämismenetelmä, jolla voidaan siirtää sekä hiljaista tietoa että kokemuksia. Parityöskentely on työssä oppimista, jossa uusi työntekijä perehdytetään kokeneemman johdolla. Menetelmän avulla voidaan toteuttaa myös varahenkilöjärjestelmä, sillä se on tiedon siirtämisen kannalta yksinkertainen tapa varmistaa organisaation toimintakyky tilanteissa, jolloin työntekijä on poissa. Järjestämisessä on kuitenkin kiinnitettävä huomiota sekä työn fyysiseen organisointiin että parin yhteensopiavuuteen.

Virtainlahden (2009, 120) mukaan mestari-kisälli -menetelmä on esimerkistä oppimista. Suhteessa kokenut työntekijä opastaa uransa alussa olevaa henkilöä. Uusi työntekijä oppii työn havainnoinnin ja matkimisen kautta. Menetelmä sopii siis hiljaisen tiedon siirtämisen lisäksi hyvin käytännön työtehtävien opettamiseen. Wilskan ja Sääskilahden (2003, 41) mukaan mestari-kisälli -menetelmä on itse asiassa yksi parityöskentelyn muoto. Hovila ja Okkonen (2006, 64) rinnastavat menetelmän myös mentorointiin, Virtainlahti (2009, 121) sen sijaan lisää mene-

telmän rinnalle seniori - juniori sekä konkari - aloittelija -työparit. Seniori- juniori -työpareissa vanhempi osaa opastaa nuorempaa. Konkari-aloittelija -työpareissa iällä sen sijaan ei ole merkitystä, vaan ainoastaan kokemuksen määrällä.

Coachingia on Carlssonin ja Forssellin (2008, 29 - 43) mukaan käytetty pääasias-  
sa johdon kehittämismenetelmänä, vaikka sitä voidaan käyttää myös muun henki-  
löstön kehittämiseen. Menetelmässä joko organisaation sisäinen tai ulkopuolinen,  
koulutettu coach auttaa valmennettavaa henkilöä niillä osa-alueilla, joilla hän ha-  
luaa kehittyä. Keskeinen menetelmä on luottamuksellinen keskustelu, jossa keski-  
tytään valmennettavan omiin oivalluksiin eikä coach esitä omia mielipiteitään tai  
neuvojaan. Ero mentorointiin näkyy siinä, ettei coach siirrä omaa osaamistaan  
valmennettavalle millään tavalla, vaan ainoastaan auttaa tätä ymmärtämään asioita  
itse. Lisäksi coaching keskittyy enemmän toimintaan ja tulosten aikaansaamiseen,  
kun taas mentorointi kytkeytyy tuloksiin lähinnä välillisesti.

Mentorointi on vuorovaikutusprosessi, jossa osaavampi ja kokeneempi mentori  
antaa ohjausta ja tukea nuoremmalle tai uransa alkuvaiheessa olevalle aktorille.  
Varsinainen mentorointi tarkoittaa luottamuksellista ja vuorovaikutuksellista kes-  
kustelua mentorin ja aktorin välillä. Menetelmää käytetään hiljaisen tiedon siirtä-  
miseen, mutta tavoitteena on usein myös muu kehittyminen sekä aktorin itsenäis-  
tyminen. Mentoroinnille ei ole määritelty mitään tiettyä kestoä, mutta suhteen  
tulisi kestää niin kauan, että osapuolet oppivat tuntemaan toisensa ja luottavat  
toisiinsa riittävästi voidakseen edistyä tavoitteiden mukaan. (Viitala 2005, 366 -  
369; Wilska & Sääskilähti 2003, 40; Virtainlahti 2009, 119 - 120.)

Juuselan, Lillian ja Rinteen (2000, 10) mukaan mentorointi on hyvä keino hiljai-  
sen tiedon siirtämiseen, koska hiljainen tieto siirtyy parhaiten vuorovaikutuksessa.  
Wilskan ja Sääskilahden (2003, 40) sekä Virtainlahden (119) mukaan mentoroin-  
nilla voidaan siirtää erityisesti käytännön kokemuksen antamaa osaamista ja hil-  
jaista tietoa, parhaimmassa tapauksessa myös verkostoja ja toimintatapoja. Men-  
torointi ei ole kuitenkaan vain yksipuolista tiedon jakamista, vaan monitahoinen  
oppimis- ja vuorovaikutustapahtuma, jossa sekä aktori että mentori oppivat ja  
kehittyvät. (Virtainlahti 2009, 119; Juusela, Lillia & Rinne 2000, 16; Wilska &  
Sääskilähti 2003, 40; Rastas & Einola-Pekkinen 2001, 141). Juusela, Lillia ja

Rinne (2000, 10 - 13) huomauttavat, että mentoroinnin kautta yksilö voi hioa myös kokonaisnäkemystään, vuorovaikutustaitojaan ja johtamistaitojaan. Lisäksi mentoroinnin avulla voidaan edistää yksilön työkuntoa, motivaatiota ja hyvinvointia. Virtainlahti (2009, 119) lisää, että mentoroinnin avulla voidaan vahvistaa aktorin itsetuntoa.

Mentorointi on edullinen henkilöstön kehittämisen ja osaamisen siirtämisen menetelmä, mutta se vaatii kummankin osapuolen aikaa ja panostusta. On myös tärkeää, että mentorointi suunnitellaan hyvin etukäteen ja osapuolet ovat motivoituneita. Menetelmä sopii hyvin organisaatioihin, joissa on vahva ja monipuolinen koulutuksen ja kehittämisen kulttuuri. (Wilska & Sääskilahti 2003, 40; Virtainlahti 2009, 120.)

### 3 MENTORINTI

Mentorointi on yksilöiden väliseen vuorovaikutukseen perustuva osaamisen kehittämisen menetelmä, jolla osaamista ja hiljaista tietoa voidaan myös siirtää yksilöltä toiselle (Rastas & Einola-Pekkinen 2001, 141; Wilska & Sääskilahti 2003, 40; Viitala 2005, 366; Virtainlahti 2009, 119). Suhteessa mentorina toimii kokeneempi ja osaavampi henkilö, joka antaa ohjausta ja tukea kehityshaluiselle ja -kykyiselle nuoremmalle tai uransa alkuvaiheessa olevalle henkilölle eli aktorille. (Wilska & Sääskilahti 2003, 40; Viitala 2005, 366; Virtainlahti 2009, 119.)

Mentorointi on hyvä menetelmä osaamisen siirtämiseen, koska hiljainen tieto siirtyy parhaiten vuorovaikutuksessa. Se on kokonaisvaltainen oppimismenetelmä, jonka avulla myös arvot, asenteet, normit, toimintaperiaatteet ja -tavat välittyvät luontevasti eteenpäin. (Juusela, Lillia & Rinne 2000, 10; Wilska & Sääskilahti 2003, 40; Virtainlahti 2009, 119 - 120.) Taitojen ja tietojen siirtämisen lisäksi mentoroinnin avulla voidaan hioa muun muassa vuorovaikutus- ja johtamistaitoja sekä edistää työntekijän työkuntoa, motivaatiota ja hyvinvointia ja vahvistaa aktorin itsetuntoa (Juusela, Lillia & Rinne 2000, 10 - 13; Virtainlahti 2009, 119).

Mentoroinnin monipuolisuuden ja vuorovaikutteisuuden vuoksi suhteessa usein hyötyvät ja kehittyvät sekä mentori että aktori (Juusela, Lillia & Rinne 2000, 16; Rastas & Einola-Pekkinen 2001, 141; Wilska & Sääskilahti 2003, 40; Virtainlahti 2009, 119).

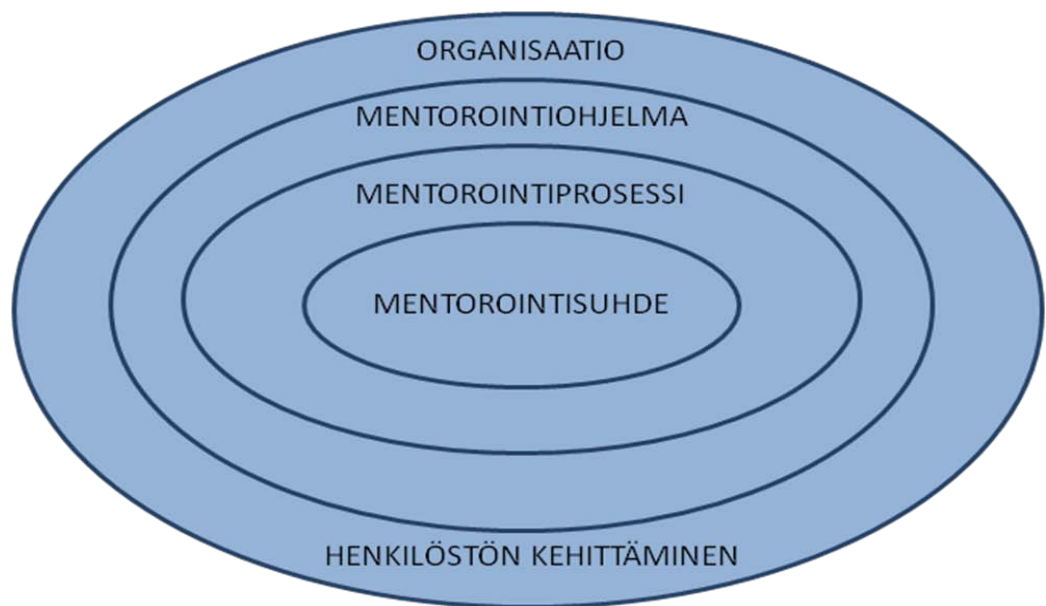
Viitala (2005, 367) erottaa toisistaan kaksi erilaista mentorointisuuntausta. Amerikkalainen tyyli painottaa mentorin opastavaa asennetta. Mentorin tehtävä on avata tulokkaalle ovia ja edistää heidän uraansa. David Clutterbuckin mukaan mentorilla edellytetään olevan korkeampi hierarkkinen asema. Oppimista tapahtuu yksisuuntaisesti ja mentori on vastuussa koko prosessista. (Juusela, Lillia & Rinne 2000, 16.)

Viitalan (2005, 367) mukaan eurooppalainen tyyli tukee selvemmin aktorin omaa ajattelua ja vastuuta kehittymisestä. Standardi EC:n (European Collegiate) mukaan mentori on aktoria kokeneempi, mutta ei välttämättä korkeammassa asemassa. Mentorin tehtävänä ei ole ohjata, vaan auttaa aktoria ajattelemaan itse. (Juuse-

la, Lillia & Rinne 2000, 16.) Viitalan (2005, 367) mukaan Suomessa noudatetaan pääasiassa eurooppalaista tyyliä. Tämä käy ilmi myös monista lähde-tekstien kuvauksista (Rastas & Einola-Pekkinen 2001, 141 - 143; Viitala 2005, 366 - 369; Virtainlahti 2009, 119 - 120).

Mentorointi voi olla osa organisaation henkilöstön kehittämistä tai lähteä liikkeelle henkilöiden omasta aloitteesta ja toimia täysin erillään organisaatiosta (Juusela, Lillia & Rinne 2000; Viitala 2005, 366; Virtainlahti 2009, 119 - 120). Tässä opin- näytetyössä tarkastellaan erityisesti organisaation järjestämää mentorointia, mutta monet asiat ovat sovellettavissa myös muunlaisiin mentorointisuhteisiin.

Lähdemateriaalin (mm. Juusela, Lillia & Rinne 2000; Rastas & Einola-Pekkinen 2001, 141 - 143; Viitala 2005, 366 - 368; Virtainlahti 119 - 120) perusteella men- torointia voidaan tarkastella kuvion 8 kaltaisena kaaviona.



KUVIO 8. Mentorointisuhteen ympärillä vaikuttavat elementit

Keskiössä on mentorointisuhde, jossa aktori ja mentori työskentelevät yhdessä tunnistaakseen aktorin kykyjä ja kehittääkseen niitä (Juusela, Lillia & Rinne 2000, 15). Mentorointisuhteen muodostumista ja toimimista tuetaan mentorointiproses- silla, joka on osa organisaation suurempaa mentorointiohjelmää. Mentorointipro-



sessi on sarja tapahtumia yhden mentorointisuhteen ympärillä, mentorointiohjelma taas sisältää kaikki organisaation mentorointiin liittyvät prosessit, järjestelmät ja suunnitelmat. (Juusela, Lillia & Rinne 2000, 14 - 20.) Organisaatio vaikuttaa mentorointisuhteeseen muun muassa toimintatapojen, organisaatiokulttuurin ja tavoiteasetannan kautta. (Rastas & Einola-Pekkinen 2001, 143; Viitala 2005, 366; Virtainlahti 2009, 120.) Kun mentoroinnin ympärille rakennetaan järjestelmälliset prosessit ja tulosten arviointi, on kyseessä strukturoitu ohjelma (Juusela, Lillia & Rinne 2000, 18.) Seuraavaksi on esitelty tarkemmin erilaisia mentorointimalleja ja -tapoja.

### 3.1 Mentorointimalleja

Juusela, Lillia ja Rinne (2000, 17 - 18) sekä Viitala (2005, 366) käsittelevät mentorointisuhteiden kolmea pääasiallista mallia; spontaania toimintaa, tavoitteellista vuorovaikutussuhdetta sekä strukturoitua ohjelmaa (kuvio 9). Viitalan (2005, 366) mukaan Suomessa sovelletaan usein keskimmäistä mallia, jossa mentoreita koulutetaan tehtävään ja mentoroinnille asetetaan tavoitteet, mutta muu toiminta tapahtuu melko vapaasti. Päätyypit voivat myös sekoittua keskenään.

SPONTAANIT TILANTEET	TAVOITTEELLINEN VUOROVAIKUTUS- SUHDE	STRUKTUROITU OHJELMA
Tilannekohtainen – spontaaneja kohtaamisia/ tapaamisia mentorin ja aktorin välillä	Tavoitteellinen vuorovaikutussuhde, jossa mentori auttaa aktoria tietyillä kehittymisen alueilla	Pitkäkestoinen ohjelma, joka pohjautuu organisaation tavoitteisiin ja sisältää tulosten arvioinnin

KUVIO 9. Mentoroinnin muodot (Juusela, Lillia & Rinne 2000, 18)

Tilannesidonnaista, spontaania mentorointia voi tapahtua osapuolten sitä varsinaisesti tiedostamatta ollenkaan. Tätä nimitetään joskus myös luonnolliseksi mento-

roinniksi. Spontaanin mentoroinnin voi tunnistaa siitä, että jollakin henkilöllä on suuri vaikutus toisen elämäntilanteeseen. (Juusela, Lillia & Rinne 2000, 17.)

Tavoitteellinen vuorovaikutussuhde on vapaamittaista mentorointia, joka voi vaihdella kestoaltaan hyvin paljon ja sisältää runsaasti spontaania mentorointia. Tämä mentorointimalli eroaa spontaanista mentoroinnista siten, että se sisältää jonkun tietyn aihealueen, johon keskitytään. Lisäksi asetetaan tavoitteet, joihin pyritään ja mentoroinnin onnistumista arvioidaan ja palautetta annetaan jatkuvasti. (Juusela, Lillia & Rinne 2000, 17 - 18.)

Strukturoitu, systemaattinen mentorointiohjelma on usein osa organisaation henkilöstön kehittämistä ja lähtee liikkeelle organisaation tarpeista ja tavoitteista. Mentorointiohjelma suunnitellaan ja organisoidaan huolellisesti ja siihen sisältyy muun muassa tukimateriaalin laatiminen, aktorien ja mentorien valintaprosessi ja valmentaminen sekä arviointijärjestelmän luominen. Strukturoitu mentorointi voidaan toteuttaa myös eri organisaatioiden välillä. Tällöin mentorointiparit koostuvat eri organisaatioiden jäsenistä. (Juusela, Lillia & Rinne 2000, 18.)

Näiden kolmen pääasiallisen mallin sisällä ja rinnalla voidaan tunnistaa erilaisia mentorointitapoja, jotka jakautuvat edelleen alaluokkiin. Rantala (2008, 7) jakaa mentoroinnin epämuodolliseen ja muodolliseen mentorointiin. Epämuodollinen mentorointi on mentorin ja aktorin oma-aloitteisesti muodostama suhde, jolloin myös tavoitteet ja mentorointisuhteen kesto ovat heidän itse määrittelemiään. Muodollinen mentorointi käynnistetään erityisen koordinaattorin toimesta, esimerkiksi organisaation kehittämisohjelman puitteissa ja sille on määritelty rakenne ja tavoitteet.

Rantalan (2008, 7) mukaan muodollinen ja epämuodollinen mentorointi voidaan toteuttaa eri tavoin, esimerkiksi yksilömentorointina. Yksilömentoroinnissa osapuolia on vain kaksi ja keskustelut mentorin ja aktorin välillä tapahtuvat henkilökohtaisesti ja luottamuksellisesti. Yksilömentorointi tukee aktorin yksilöllisten toiveiden ja tavoitteiden saavuttamista.

Rantala (2008, 7) erottaa myös yksilömentoroinnin sisällä erilaisia mentorointitapoja, kuten vierailumentorointi, sisäinen mentorointi ja ulkoinen mentorointi. Vie-

railumentoroinnissa aktori seuraa mentoria tämän työtehtävissä ja saa todellisen käsityksen tämän tehtävistä. Rantalan (2008, 7) mukaan vierailumentorointi kannustaa yhteyksien muodostamiseen ja aktorien verkostojen kehittämiseen mentorien toimialoilla. Vierailumentorointi muistuttaa jonkin verran mestari-kisälli -menetelmää tai muita rinnakkaisia tapoja, joita on käsitelty luvussa 2.7.

Ryhmämentoroinnissa mentori ohjaa ja neuvoo ryhmää aktoreita. Ryhmämentorointi mahdollistaa sen, että tietojen siirtoon käytetään vähemmän aikaa jos asiasta kiinnostuneita löytyy useita. Lisäksi aktorit voivat oppia ja näin hyötyä myös toinen toisistaan. (Rantala 2008, 7.) Voidaan kuitenkin ajatella, että ryhmämentoroinnissa mentorin ja aktorien välille syntyvä suhde ei ole niin syvä ja luottamuksellinen kuin yksilömentoroinnissa, eikä asioita päästä käsittelemään niin syvästi.

Rantala (2008, 7) jakaa organisaation järjestämän mentoroinnin kahteen erilaiseen tapaan. Sisäisessä mentoroinnissa sekä mentori että aktori ovat samasta organisaatiosta. Mentorointiparilla ei saisi olla välitöntä ammatillista yhteyttä, jotta ei synny riippuvuussuhdetta. Lisäksi mentorin tulisi olla vähintään kaksi tasoa korkeammassa asemassa. Rantalan näkemys poikkeaa muista lähteistä, esimerkiksi Viitala (2005, 366 - 371) ei näe mitään estettä sille, että mentorin ja aktorin välillä olisi ammatillinen yhteys, kunhan mentori ei ole aktoriin suorassa esimiesasemassa. Mentorin korkeampi asema ei ole myöskään mikään edellytys mentorointisuhteelle, vaan tärkeämpää on se, että mentori on aktoria kokeneempi.

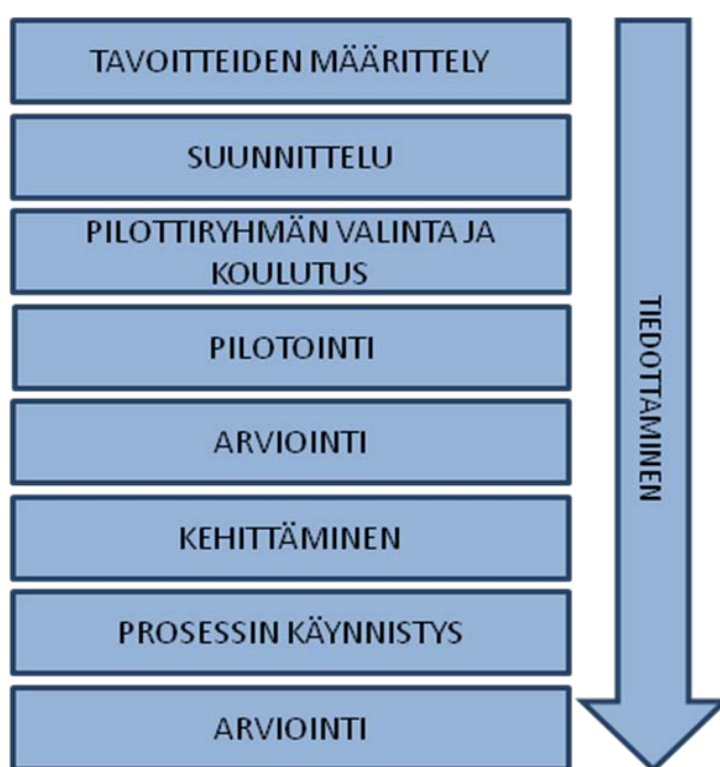
Ulkoisessa mentoroinnissa mentori ja aktori ovat eri organisaatioista. Mentoroinnin käynnistää ulkopuolinen organisaatio. (Rantala 2008, 7.) Juuselan, Lillian ja Rinteen (2000, 18) mukaan ulkoinen mentorointi voidaan toteuttaa myös eri organisaatioiden yhteisprojektina. Tällöin halukkaista mentoreista voidaan koota mentoripankki, josta toisen organisaation aktorit voivat hakea itselleen mentoria.

### 3.2 Organisaation prosessit mentorointisuhteen taustalla

Tässä opinnäytetyössä mentorointiohjelmalla tarkoitetaan organisaation laajaa, mentorointiin liittyvää kehittämisohjelmaa, johon yksittäiset mentorointiprosessit,

järjestelmät sekä muut toiminnot sisältyvät. Mentorointiprosessilla tarkoitetaan yksittäiseen mentorointisuhteeseen liittyvää tapahtumien sarjaa, joka lähtee liikkeelle siitä, kun aktori ilmaisee halukkuutensa mentorointiin.

Juuselan, Lillian ja Rinteen (2000, 40) mukaan mentorointiohjelman ja yksittäisen mentorointiprosessin aloittamisen taustalla pitäisi aina olla todellinen halu ja tarve kehittyä. Mentorointi ei saa olla itse tarkoitus, vaan menetelmä, jonka avulla kehittymistavoitteet saavutetaan. Mentorointiohjelmaan kuuluvat toimenpiteet voidaan kuvata esimerkiksi kuvion 10 mukaan. Kuvio on lähdemateriaalin perusteella laadittu esimerkki, jonka on tarkoitus kuvata sitä, millaisia vaiheita mentorointiohjelmaan kuuluu, eikä niiden tarkkaa järjestystä. Juusela, Lillia ja Rinne (2000, 56) huomauttavatkin, että mentorointiohjelman päämäärät, sisältö ja tulokset riippuvat organisaation ja yksilöiden tavoitteista.



KUVIO 10. Mentorointiohjelman vaiheita

Tiedottaminen on Juuselan, Lillian ja Rinteen (2000, 46) mukaan olennainen asia onnistuneen mentorointiohjelman taustalla. Tiedottaminen ja keskustelu pitäisi

aloittaa mahdollisimman nopeasti sen jälkeen, kun menetelmän käyttöön ottamisesta on päätetty. Näin lisätään organisaation läpinäkyvyyttä ja henkilöstön mahdollisuutta vaikuttaa asioihin. Edistymisestä täytyy myös tiedottaa riittävän usein.

Juuselan, Lillian ja Rinteen (2000, 41) mukaan sekä ohjelman että yksittäisten mentorointiprosessien käynnistämisessä on tärkeää määritellä selkeät tavoitteet. Tavoitteiden tulee liittyä organisaation omiin strategioihin ja tavoitteisiin. He mainitsevat esimerkeiksi muun muassa erityistietojen- ja taitojen säilyttämisen ja lisäämisen, toimintakulttuurin muutoksen edistämisen sekä vuorovaikutuksen laajentamisen. Tavoitteita on pohdittava sekä aktorien, mentorien että koko organisaation kannalta, jotta voidaan varmistaa sitoutumista. Niitä voidaan myös ohjelman edetessä tarkentaa ja muuttaa.

Juuselan, Lillian ja Rinteen (2000, 40 - 45) mukaan ohjelman huolellinen suunnittelu on onnistumisen kannalta välttämätöntä. Suunnitteluvaihe sisältää sekä mentorointiohjelman, -prosessin että materiaalin suunnittelun. Suunnittelussa voidaan käyttää projektiryhmää, jonka vetäjänä toimii vastuhenkilö ja jäsenenä sekä henkilöstöasiantuntijoita että organisaation muita työntekijöitä.

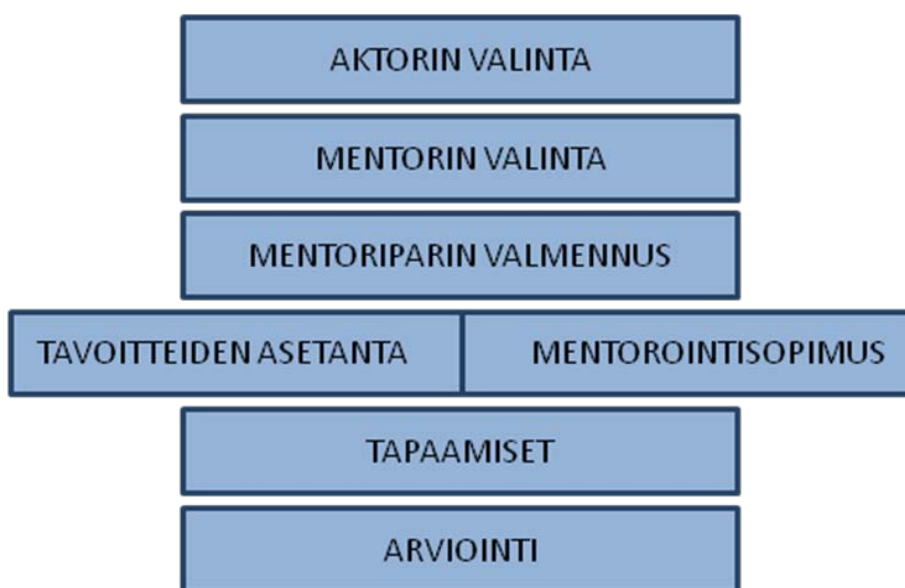
Vastuhenkilö toimii mentorointiohjelman käynnistäjänä ja hänen tulisi olla mentorointia järjestävässä organisaatiossa töissä. Hänen tehtäviään ovat esimerkiksi tiedottaminen, valmennuksen organisointi, mentoreiden etsimisessä auttaminen, mentorointiparien auttaminen ongelmatilanteissa, seurannassa ja arvioinnissa sekä mentorointiohjelman ja -prosessin kehittäminen. (Juusela, Lillia & Rinne 2000, 40 - 45.) Viitala (2005, 368) lisää, että vastuuhenkilön tulee tuntee mentorointiprosessi hyvin. Vastuuhenkilö seuraa mentoroinnin edistymistä mutta ei puutu mentorin ja aktorin keskusteluihin, koska ne ovat täysin luottamuksellisia. Tarvittaessa vastuuhenkilön tehtävänä on auttaa hiipuneita suhteita eteenpäin tai etsiä uusia mentoripareja, jos suhde halutaan keskeyttää. Lisäksi johto ja esimiehet on kytkettävä mukaan mentorointiojelmaan, jotta mentorointisuhdetta voidaan hyödyntää avoimesti ja tehokkaasti (Juusela, Lillia & Rinne 2000, 43 - 45).

Juuselan, Lillian ja Rinteen (2000, 45) mukaan mentorointiohjelma voi olla kannattavaa käynnistää pilotoimalla eli testaamalla sitä ensin pienemmällä joukolla, jonka jälkeen toimintaa voidaan laajentaa. Pilotoinnilla voidaan varmistaa onnis-

tumista, koska prosessia voidaan pilotoinnin jälkeen kertyneiden kokemusten ja palautteiden avulla kehittää lisää. Onnistuneen pilotoinnin ja mahdollisten kehittämistoimenpiteiden jälkeen ohjelmaa voidaan laajentaa koskemaan muutakin henkilöstöä.

Juuselan, Lillian ja Rinteen (2000, 49) mukaan mentorointiohjelma päättyy arviointiin, mutta toimintaa tulee arvioida myös ohjelman aikana. Konkreettisten tulosten arviointi on hankalaa, koska kehittymisen kohteet voivat olla hyvin vaikeasti ilmaistavissa. Mentoroinnilla saavutetut tulokset ovat lähinnä laadullisia muutoksia, jotka voivat edistää niin sanottujen ”kovien” tulosten saavuttamista ja toimintakulttuurin muutosta. Mentorointiohjelman onnistumista arvioivat organisaation johto sekä muut suunnittelussa ja toteutuksessa toimineet henkilöt.

Juuselan, Lillian ja Rinteen (2000, 40) mukaan varsinaisen mentorointiprosessin aloittamisen taustalla pitäisi aina olla todellinen halu ja tarve kehittyä. Näin ollen mentorointisuhdetta ei pitäisi aloittaa vain sen vuoksi, että organisaatio haluaa kehittää henkilöstöä, koska aktorin halukkuus kehittyä on toimivan mentorointisuhteen edellytys (Viitala 2005, 367). Mentorointiprosessia voidaan kuvata esimerkiksi kuvion 11 tapaisella kaaviolla, joka on laadittu lähdemateriaalin perusteella.



KUVIO 11. Esimerkki mentorointiprosessista

Aktorin valinta voidaan ajatella kuuluvaksi varsinaiseen mentorointiprosessiin, mutta valinta tulisi Juuselan, Lillian ja Rinteen (2000, 46) mukaan liittää mentorointiprosessin ja -ohjelman tavoitteisiin. Perinteisesti aktorit ovat olleet kokemattomampia henkilöitä, jotka mentoroinnin avulla pääsevät kiinni työelämään, mutta iällä ei yleensä ole merkitystä. Sekaryhmien käyttö on suositeltavampaa kuin koota aktoreiksi esimerkiksi vain naisia. Mentorointi ei saa myöskään olla vain tiettyjen henkilöstön jäsenten käytettävissä, vaan siitä tulisi tehdä koko organisaatiota koskeva henkilöstön voimavarojen tunnistamis- ja kehittämisprosessi. Aktoreiksi voidaan valita kokemattomien rinnalle myös esimerkiksi asiantuntijoita tai kokeneita esimiehiä, jotka haluavat kehittää itseään. Viitala (2005, 367) huomauttaa, että aktorin on myös oltava aidosti halukas mentorointisuhteeseen.

Mentorin voi valita aktorille joku ulkopuolinen henkilö tai hän voi hakea mentoria itse. Mentorin valinnassa tulisi kiinnittää huomiota siihen, että mentori on kykenevä tehtäväänsä. Kykenevyydellä tarkoitetaan sekä riittävää osaamista, että mahdollisuutta käyttää mentorointiin aikaa. Mentorin asemalla yrityksessä ei ole suurta merkitystä mentorin valinnassa, mutta mentori ei saisi olla aktorin suora esimies. Usein mentori on aktoria kokeneempi, mutta näin ei välttämättä kuitenkaan aina ole. Mentorin valitseminen jostakin muusta kuin omasta työyhteisöstä voi olla hyödyllistä, koska näin saadaan erilaisia näkökulmia. Mentorilla ja aktorilla pitää kuitenkin olla riittävästi yhteistä, jotta vuorovaikutus on mielekästä. (Juusela, Lillia & Rinne 2000, 31 - 56; Karjalainen, Heikkinen, Huttunen & Saarnivaara 2006; 96 - 102.)

Viitala (2005, 367 - 368) lisää, että mentoria etsittäessä on huomioitava mentorointisuhteen osapuolten yhteensopivuus, johon vaikuttavat muun muassa persoonallisuus, osaaminen, kokemus sekä osapuolten näkemykset toisistaan. Hyvän mentorin ominaisuuksia ovat ammatillinen kokemus ja osaaminen, hyvä kommunikointikyky ja halukkuus jakaa osaamistaan. Myös motivaatio ja kuuntelutaito ovat tärkeitä.

Juusela, Lillia & Rinne (2000, 47) painottavat, että aktorille täytyy antaa vapaus etsiä oma mentorinsa, jos hän niin haluaa, ja mentorilla täytyy olla mahdollisuus

päättää, lähteekö hän prosessiin mukaan. Jos aktorin annetaan itse valita mentori, hänet tulee valmentaa valintaan huolellisesti. Kummallakin täytyy myös olla oikeus tarvittaessa päättää suhde ilman seurauksia (Juusela, Lillia & Rinne 2000, 47; Viitala 2005, 367.)

Mentorien valinnan ja mentorointiparien muodostamisen jälkeen sekä mentoreita että aktoreita on hyvä valmentaa prosessiin. Juuselan, Lillian ja Rinteen (2000, 48) mukaan on hyvä käydä läpi ainakin mahdolliset ongelmat sekä pyrkiä antamaan mentorointiparille ohjeistusta heidän roolistaan suhteessa. Myös Viitala (2005, 368) huomauttaa, että koulutus ja ohjaaminen tukevat mentorointisuhdetta. Juuselan, Lillian ja Rinteen (2000, 48) mukaan valmentamiseen tulisi sisällyttää myös organisaation laatima tukipaketti, johon voi kuulua esimerkiksi organisaation oma esite mentoroinnista, perustietopaketti sekä tietoa organisaation tavoitteista ja toimintaperiaatteista. Lisäksi pakettiin voidaan sisällyttää tarpeelliset lomakkeet, esimerkiksi mentorointisopimus.

Ennen varsinaisen mentoroinnin eli mentorointitapaamisten aloittamista on tärkeää määritellä osapuolten tavoitteet koko mentorointiprosessin osalta. Organisaation järjestämässä mentoroinnissa niiden tulisi olla samassa linjassa organisaation strategian ja tavoitteiden kanssa. Tavoitteet voidaan mainita mentorointisopimuksessa, jossa voidaan määritellä myös esimerkiksi mentorointisuhteen kesto, yhteiset pelisäännöt sekä aktorin kehittämiskohteet. Lisäksi voidaan sopia mentorointisuhteen koeajasta, jolloin suhteen osapuolet voivat miettiä, onko suhteen mahdollista onnistua. (Juusela, Lillia & Rinne 2000, 27; Viitala 2005, 367.)

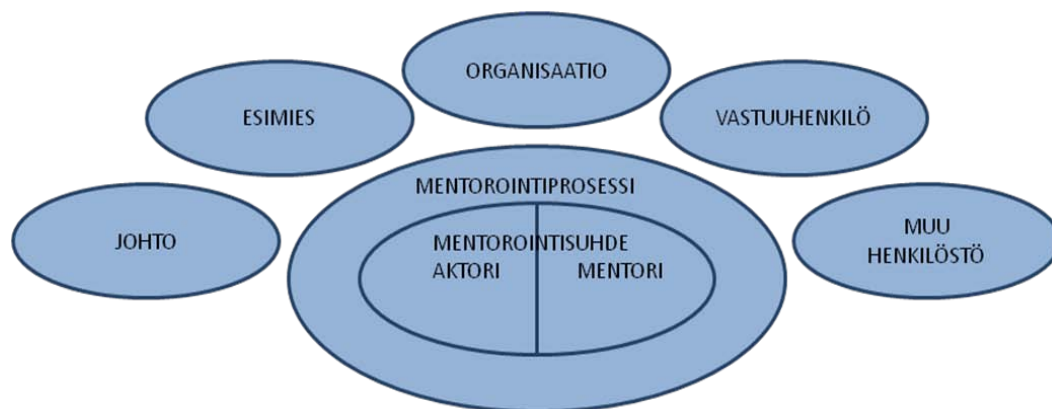
Valmennuksen jälkeen voidaan aloittaa varsinaiset mentorointitapaamiset. Juuselan, Lillian ja Rinteen (2000, 22) mukaan varsinaisen mentoroinnin käynnistämisestä vastaa aktori. Hän sopii ensimmäisen tapaamisen, esittelee itsensä sekä antaa mentorille tarvittaessa tietopaketin ja välittää valmennuksen varsinkin, jos toinen osapuoli toimii mentorina ensimmäistä kertaa. Virtainlahden (2009, 119) mukaan mentoroinnin keskeisenä työtapana on luottamuksellinen keskustelu mentorin ja aktorin välillä. Mentorin ei ole tarkoitus kuitenkaan antaa valmiita ohjeita, vaan auttaa aktoria itse löytämään parhaat ratkaisut (Viitala 2005, 366). Mentorin ja aktorin rooleja ja tehtäviä esitellään tarkemmin myöhemmin.



Juuselan, Lillian ja Rinteen (2000, 49) mukaan mentorointiprosessin ja -suhteen tulisi sisältää arviointia myös prosessin aikana, mutta ne tulisi myös päättää arviointiin. Mentorointisuhdetta ja tavoitteiden saavuttamista arvioimaan parhaita henkilöitä ovat suhteen osapuolet itse. Arviointeja pyydetään yleensä erikseen aktoreilta ja mentoreilta. Arviointeja on yleensä kahdesta kolmeen vuoden mittaisessa suhteessa: ensimmäinen muutaman ensitapaamisen jälkeen, toinen prosessin puolivälissä ja kolmas sen päätyttyä. Lisäksi olisi hyödyllistä arvioida mentoroinnin tuloksellisuutta jonkin aikaa päättymisen jälkeen. Arviointiin voidaan liittää mukaan myös lähin esimies kuten muissakin kehittämismenetelmissä. Mentorointiparin tulisi myös suhteen aikana arvioida jatkuvasti etenemistä, tavoitteiden saavuttamista ja suhteen hyödyllisyyttä. Myös Viitala (2005, 368) on sitä mieltä, että tavoitteiden toteutumista tulee seurata.

Juuselan, Lillian ja Rinteen (2000, 50 - 57) ja Viitalan (368 - 369) mukaan mentorointiprosessin tarkoituksena on tukea mentorointisuhteen syntymistä ja onnistumista, mutta he varoittavat nojautumasta liian jyrkästi suunniteltuun mentorointiprosessiin. Mentorointiprosessin ja -suhteen pituus voi vaihdella muutamasta kuu-kausista useisiin vuosiin riippuen tavoitteista ja toteutustavasta. Mentorointisuhteen tulisi kuitenkin kestää ainakin niin kauan, että osapuolet oppivat tuntemaan toisensa ja luottavat toisiinsa riittävästi voidakseen saavuttaa tavoitteet.

Mentorointisuhteen voidaan ajatella alkavan siitä, kun aktorille on hankittu tai hän on itse hankkinut mentorin. Viitalan (2005, 366) mukaan aktori on mentorointisuhteen keskiössä: hänen tarpeitaan ja tilannettaan pohditaan yhdessä mentorin kanssa. Mentorointisuhteen ympärillä tukemassa on mentorointiprosessi, johon mentorointisuhteen toimenpiteet eli tapaamiset, tavoitteiden asetanta ja arviointi kuuluvat yhtenä osana (Juusela, Lillia & Rinne 2000, 15 - 56). Mentorointisuhdetta kuvaamaan on laadittu kuvio (kuvio 12), jossa jokainen elementti vaikuttaa mentorointisuhteen onnistumiseen, vaikka keskeisimmässä osassa ovat luonnollisesti mentori ja aktori (Juusela, Lillia & Rinne 2000).



KUVIO 12. Mentorointisuhteen toimijat

Juuselan, Lillian ja Rinteen (2000, 42 - 43) mukaan organisaatio vaikuttaa mentorointisuhteeseen pääasiassa organisaatiokulttuurin kautta. Kehittymistä tukevan organisaatiokulttuurin tunnusmerkkejä ovat vapaa tiedonkulku, avoimuus ja läpinäkyvyys, runsas kommunikointi sekä henkilöstön itseohjautuvuus ja muilta oppiminen. Kehittymistä tukevassa organisaatiossa hyödynnetään yksilöiden erilaisuutta ja tuodaan esiin heidän kykyjään. Viitala (2005, 220 - 221) lisää kehittymistä edistävän organisaation tunnusmerkeiksi joustavat yhteistyösuhteet ja joustavan organisaatorakenteen, joissa yhteisiä sääntöjä ja toimintamalleja tarvitaan kuitenkin kaaoksen välttämiseksi.

Johdon tuki mentorointitoiminnalle tulisi Juuselan, Lillian ja Rinteen (2000, 41 - 42) mukaan näkyä heidän käytännön toiminnassaan esimerkiksi siten, että johdon jäsenet toimivat itse mentoreina. Johto on mukana myös mentorointiohjelman suunnittelussa ja käynnistämisessä, kokonaistavoitteiden asettamisessa ja tulosten arvioinnissa sekä vaikuttaa organisaation toimintatapoihin.

Esimiehen hyväksyntä on sekä Juuselan, Lillian ja Rinteen (2000, 39 - 47) että Viitalan (2005, 366) mukaan suhteen onnistumisen kannalta tärkeää, koska mentorointiprosessi voi aiheuttaa sekä kustannuksia että työajan menetystä. Lisäksi mentoroitavan tulee voida hyödyntää mentorointisuhdetta työpaikalla avoimesti. Esimiehen tehtävänä on myös tukea alaistensa kehittymistä esimerkiksi erilaisten projektien ja tehtävien avulla sekä arvioida alaisten kehittymistä yhdessä heidän

kanssaan. Esimies voi olla mukana myös mentorointisopimuksen laatimisessa, tavoitteiden asettamisessa ja työnjaon määrittelyssä esimiehen ja mentorin välillä.

Juuselan, Lillian ja Rinteen (2000, 44) ja Viitalan (2005, 368) mukaan vastuuhenkilö on vastuussa mentorointiohjelman ja -prosessin suunnittelusta ja käynnistämisestä. Vastuuhenkilön rooleihin kuuluu muun muassa tiedottaminen, tukimateriaalin laatiminen, valmennuksen organisointi sekä ohjelman kehittäminen. Lisäksi vastuuhenkilö auttaa mentorin hakemisessa, seuraa mentorointiparin edistymistä, tukee ongelmatilanteissa ja auttaa arvioinnissa. Vastuuhenkilö ei kuitenkaan saa puuttua mentorointiparin keskusteluihin millään tavoin.

Muu henkilöstö vaikuttaa Juuselan, Lillian ja Rinteen (2000, 39) mukaan lähinnä asenteellaan. Jos muun henkilöstön asenteessa ilmenee kateutta tai muuta kielteisyyttä, on mentorin ja aktorin vaikeaa hyödyntää oppimiaan asioita avoimesti. Voidaan myös olettaa, että muut henkilöstön jäsenet voivat toimia aktorille vertaistukena ja apuna uusien taitojen soveltamisessa.

Juuselan, Lillian ja Rinteen (2000, 29) mukaan mentoroinnin perustavoite on aktorin itsenäisyyden ja itseluottamuksen kasvu, joten mentori ei saa ohjata liian voimakkaasti eikä antaa suoria neuvoja, koska tämä lisää aktorin riippuvuutta mentorista. Viitala (2005, 366) lisää, että mentorin tarkoitus on auttaa aktoria löytämään itselleen sopivimmat ratkaisut. Myös Karjalainen, Heikkinen, Huttunen ja Saarnivaara (2006, 98) mainitsevat, ettei mentorin toiminta ole suoraa tiedon ja näkemysten siirtoa, vaan merkityksen ja tulkinnan rakentamista yhdessä aktorin kanssa aidon dialogin eli vuorovaikutteisen, kehittävän keskustelun kautta.

Juuselan, Lillian ja Rinteen (2000, 29) mukaan mentori ei myöskään saa kritisoida aktorin toimintaa suoraan, vaan esimerkiksi kyselemällä, antamalla faktatietoa tai pohtimalla yhdessä toiminnan mahdollisia seurauksia. Jos aktori tekee virheen, mentorin tehtävänä ei ole pelastaa häntä seurauksilta, vaan ensisijaisesti pysäyttää aktori ennen virheen tekemistä. Mentori ja aktori voivat yhdessä pohtia tilannetta ja tehdä siitä johtopäätöksiä tai miettiä, miten virhe voitaisiin välttää. (Juusela, Lillia & Rinne 2000, 29; Karjalainen, Heikkinen, Huttunen & Saarnivaara 2006, 103.)

Viitalan (2005, 368) mukaan mentorin rooli voi vaihdella valmentajan, roolimalin, konsultin, tiedon välittäjän sekä verkostoijan välillä riippuen siitä, mihin suhde painottuu: kehittymisen tukemiseen, esimerkiksi oppimiseen, ongelmatilanteiden ratkomiseen tai osaamisen tai verkostojen siirtämiseen.

Juusela, Lillia ja Rinne (2000, 30 - 31) sekä Viitala (2005, 368) mainitsevat hyvän mentorin ominaisuuksiksi motivaation ja sitoutumisen suhteeseen, halun jakaa omaa osaamistaan ja auttaa muita kehittymään, hyvät vuorovaikutustaidot, sekä kyvyn astua sivuun ja arvioida tilanteita objektiivisesti. Lisäksi hyvä mentori tiedostaa sen, että voi itsekin oppia uutta ja saa aktorin ottamaan vastuun omasta oppimisestaan. Viitalan (2005, 366) mukaan mentori on kokenut ammattilainen niissä asioissa, joissa aktori haluaa kehittyä.

Juuselan, Lillian ja Rinteen (2000, 21 - 24) mukaan aktori vastaa varsinaisen mentoroinnin käynnistämisestä eli sopii ensimmäisen tapaamisen mentorin kanssa sekä antaa tarvittaessa tietopaketin varsinkin, jos toinen osapuoli toimii mentorina ensimmäistä kertaa. Tilanteesta riippuen aktorin vastuulla voi olla myös oman mentorinsa etsiminen. Aktori on vastuussa omasta oppimisestaan eli tapaamisissa oppimiensa asioiden hyödyntämisestä. Lisäksi aktorin vastuulla on mahdollisesti ilmenevien ongelmien tiedostaminen, käsittely ja tarvittaessa suhteen päättäminen.

Juusela, Lillia ja Rinne (2000, 24) huomauttavat, että aktorin on oltava oma itsensä tasavertaisen vuorovaikutuksen aikaansaamiseksi. Lisäksi vuorovaikutuksen onnistumista edesauttaa, jos aktori on avoin uusille ideoille ja näkökulmille ja tuo esiin omat näkemyksensä. Avoimuus on edellytys sille, että aktori voi hyödyntää mentorin kokemusta. Näkökulmien vaihtaminen kasvattaa sekä aktorin että mentorin kokonaisnäkemystä. Hyvä aktori on itse aktiivinen oppija eikä passiivinen tiedon vastaanottaja. Tärkeää on myös motivaatio mentorintisuhteeseen ja halu itsensä kehittämiseen ja oppimiseen. (Juusela, Lillia & Rinne 2000, 24; Viitala 2005, 367).

Mentorintisuhteen tavoitteiden määrittelystä ja onnistumisen arvioinnista mentori ja aktori vastaavat pääosin itse. Tavoitteiden tulisi kuitenkin olla samassa linjassa johdon asettamien tavoitteiden kanssa. Aktorin on määriteltävä omat tavoit-

teensa ja odotuksensa siten, että mentorin on mahdollista ymmärtää ne. Arviointiin osallistuu mentorin ja aktorin lisäksi myös mahdollinen vastuuhenkilö sekä lähin esimies ja johto. Esimies kartoittaa pääosin aktorin kokonaiskehittymistä, vastuuhenkilö arvioi prosessin onnistumista ja johto arvioi koko mentorointiohjelman. Mentorointisuhteen arvioimisessa aktori ja mentori ovat kuitenkin avainasemassa ja arviointia olisikin hyvä tehdä jatkuvasti. (Juusela, Lillia & Rinne 2000, 41 - 49.)

Edellä on käsitelty mentorointisuhteen muodostumista mentorointiprosessin kautta sekä viitattu myös toimivan mentoroinnin edellytyksiin. Eby ja McManus (2000, 256) ovat sitä mieltä, että on tärkeää käsitellä myös mentorointisuhteiden ongelmia, koska mentorointisuhteen aikana ilmenee todennäköisesti sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia. Ongelmiin voidaan käsittelyn avulla varautua ja niitä voidaan myös mahdollisuuksien mukaan ennaltaehkäistä.

### 3.3 Mentorointisuhteiden ongelmia

Eby ja McManus (2004, 255 - 275) ovat tutkineet mentoreiden kokemuksia siitä, minkälaisia ongelmia aktorit suhteessa aiheuttavat. Tutkimuksessa peräti 70 % mentoreista (n=161) ilmoitti kielteisistä kokemuksista ja 56 % antoi riittävän yksityiskohtaista tietoa tutkimusta varten. Näin saatiin kerättyä 149 yksittäistä esimerkkiä, jotka jaoteltiin erilaisiin luokkiin.

Eby ja McManus (2004, 257) ovat jaotelleet toimimattomat suhteet kolmeen kategoriaan: täysin toimimattomiin suhteisiin, tehottomiin suhteisiin ja marginaalisen tehokkaisiin suhteisiin (taulukko 2) sekä tutkineet sitä, voidaanko mentorien raportoimat ongelmat jaotella sisällön analyysin avulla näihin kategorioihin. He (2004, 256 - 257) kuitenkin huomauttavat, ettei toimivia ja toimimattomia suhteita tulisi erottaa täysin erillisiksi tyypeiksi. Mentorointisuhteille voi olla tunnusomaista, että niiden aikana ilmenee sekä myönteisiä että kielteisiä kokemuksia. Lisäksi on tärkeää ymmärtää, että luokittelu on jatkumo, jossa suhde voi ensin olla täysin toimiva, mutta ilmenevät ongelmat voivat aiheuttaa lisää suurempia ongelmia ja suhde voi ajan myötä muuttua myös täysin toimimattomaksi.

TAULUKKO 2. Toimimattomien suhteiden ongelmia (Eby & McManus 2004, 257)

Täysin toimimaton suhde	Tehoton suhde	Marginaalisen tehokas suhde
Vahingollinen toiminta	Hankaluudet	Odotukset alittava suoritus
Pahansuopa petos	Katkeroituminen	Haluttomuus oppia
Sabotaasi	Vaaraton petos	
Ahdistelu	Alistuneisuus	

Ebyn ja McManuksen (2004, 258 - 260) täysin toimimattomassa suhteessa on vakavia ongelmia, joiden taustalla on tarkoitus vahingoittaa toista osapuolta joko ammatillisesti tai henkisesti. Tehottomat suhteet poikkeavat häiriintyneistä siinä, että osapuolten tarkoituksena ei ole vahingoittaa toista. Ongelmat kuitenkin aiheuttavat haittaa sekä suhteelle että mahdollisesti myös mentorille. Marginaalisen tehokkaissa suhteissa ongelmat eivät aiheuta vakavia haittoja, mutta rajoittavat suhteen hyötyjä ja tehokkuutta.

Ebyn ja McManuksen (2004, 264 - 270) tutkimuksessa yleisin ongelma oli odotukset alittava suoritus, joka ilmeni esimerkiksi myöhästelynä sekä hitautena ja huolimattomuutena tehtävissä. Haluttomuus oppia oli toiseksi yleisin ongelma ja se ilmeni usealla eri tavalla: Aktori ei halunnut opetella erinäisiä prosesseja, kuunteli mentorin ideoita mutta ei soveltanut niitä tehtäviinsä, ei kestänyt kritiikkiä tai ei hyväksynyt mentorin ohjausta. Kolmanneksi yleisin ongelma, hankaluudet, ilmeni näkemysten, toimintatapojen ja odotusten eroina jotka johtivat konflikteihin ja erimielisyyksiin. Neljäntenä oli suhteen katkeroituminen, joka johtui siitä, että aktorin toiminta oli mentorin näkemyksen mukaan epälojaalia tai aiheutti hänelle pettymyksen. Viidenneksi yleisin oli aktorin vahingollinen toiminta, joka sisälsi esimerkkejä itsekeskeisestä käytöksestä sekä suhteen hyväksikäytöstä muiden kustannuksella.

Aktoreiden näkemystä siitä, millaisia ongelmia mentorit suhteessa aiheuttavat ovat tutkineet Eby, McManus, Simon ja Russell (2000). Aktoreista 54 % (n=156) ilmoitti kielteisistä kokemuksista ja näistä saatiin 168 yksittäistä esimerkkiä (Eby, McManus, Simon ja Russell 2000, 8).

Esimerkit jaettiin sisällön analyysin avulla viiteen kategoriaan: yhteensopimaton pari, etäännyttävä käytös, manipulointi, mentorin asiantuntijuuden puute sekä yleinen toimimattomuus. Esimerkkien perusteella laadittiin myös tarkempia alaluokkia (taulukko 3). (Eby, McManus, Simon ja Russell 2000, 10 - 12.)

TAULUKKO 3. Mentorin aiheuttamia ongelmia

Yhteensopimattomuus	Erilaiset arvot	Erilaiset toimintatavat	Erilainen luonne
Etäännyttävä käytös	Laiminlyönti	Itsekeskeisyys	Ulkopuolelle jättäminen
Manipulointi	Vallan väärinkäyttö	Politikointi	
Asiantuntijuuden puute	Ihmissuhdetaitojen puute	Ammattitaidon puute	
Yleiset ongelmat	Huono asenne	Henkilökohtaiset ongelmat	

Ebyn, McManuksen, Simonin ja Russellin (2000, 10 - 13) tutkimuksen mukaan yleisin ongelma oli laiminlyönti, joka ilmeni mentorin kiinnostuksen puutteena aktorin uratoiveita kohtaan sekä haluttomuutena antaa tietoja, palautetta, tukea tai neuvoja. Toiseksi yleisin ongelma, vallan väärinkäyttö ilmeni vallankäyttönä toisten nöyryyttämiseksi ja oman edun hankkimiseksi sekä delegointiongelmia. Mentorin ihmissuhdetaitojen puute oli kolmanneksi yleisin ongelma, joka ilmeni kommunikointitaitojen ja tunneälyn puutteena sekä aktorin kokemuksena siitä, että mentorille oli vaikeaa puhua. Seuraavaksi eniten ongelmia aiheutti mentorin ja aktorin erilainen arvomaailma, joka näkyi ennakkoasenteissa, toiminnassa ja periaatteissa. Viidenneksi yleisimmän ongelman muodostivat erilaiset toimintatavat, jotka aiheuttivat näkemyseroja ja kommunikointivaikeuksia.

Näistä tutkimuksista on tärkeää huomioida se seikka, että ne käsittelevät mentorien ja aktorien näkemyksiä toisen osapuolen aiheuttamista ongelmista, eikä niitä

näin ollen voida pitää täysin objektiivisina. Tutkimusten avulla voidaan kuitenkin muodostaa jonkinlainen käsitys siitä, minkälaisia ongelmia mentorointisuhteissa esiintyy ja millaisia tekijöitä ongelmien taustalta löytyy.

Viitala (2005, 368) sekä Juusela, Lillia ja Rinne (2000, 34 - 50) ovat esittäneet joitakin syitä mentorointisuhteen epäonnistumiselle. Mentorointipariin liittyvä syy on muun muassa haluttomuus jakaa osaamistaan, josta Karjalainen, Heikkinen, Huttunen ja Saarnivaara (2006, 101) käyttävät termiä antimentorointi. Tällöin ajatellaan, että osaamisen panttaamisella voidaan vahvistaa omaa asemaa.

Muita mentorointipariin liittyviä syitä ovat haluttomuus oppia, suhteen aloittaminen vääristä syistä tai pakosta, osapuolten riittämätön valmistautuminen, sitoutumisen puute sekä mentorointiparin yhteensopimattomuus. Suhteen ulkopuolelta vaikuttavia seikkoja ovat muun muassa esimiehen, johdon tai muiden työntekijöiden kateus, kielteinen asenne mentorointiin tai mentoroinnin kokeminen uhkana omalle asemalle sekä liian sulkeutunut organisaatiokulttuuri. Myös epäselvät tavoitteet, joita suhteelle asettavat sekä mentori, aktori että muut toimijat, voivat aiheuttaa epäonnistumisen. Mentorointia voidaan myös kontrolloida hyvin voimakkaasti ja tukeutua liikaa prosesseihin, jolloin suhde tukahtuu. Täydellinen arvioinnin ja rakenteen puute voi sen sijaan aiheuttaa sen, ettei tavoitteita pystytä saavuttamaan. (Juusela, Lillia ja Rinne 2000, 34 - 50; Viitala 2005, 368.)

Joidenkin edellä mainittujen syiden voidaan päätellä vaikuttavan Ebyn ja McManuksen (2004) sekä Ebyn, McManuksen, Simonin ja Russellin (2000) havaitsemien ongelmien taustalla. Ebyn ja McManuksen (2004, 264 - 270) mukaan yleisimpiä aktorin aiheuttamista ongelmista olivat odotukset alittava suoritus ja haluttomuus oppia. Nämä voivat heidän mukaansa heijastaa mentorin epäselviä tai epärealistisia odotuksia suorituksen tai aktorin roolin suhteen. Koska mentorointisuhteen tavoitteena yleensä on kehittyminen (Eby, Allen, Simon & Russell 2000, 1 - 21; Juusela, Lillia & Rinne 2000; Viitala 2005, 366 - 369), voidaan näiden ongelmien taustalla lisäksi erottaa ainakin kolme mahdollista syytä: aktori on lähtenyt mentorointiin mukaan väärästä syystä, hän ei ole ollut siihen vapaaehtoinen tai osapuolet eivät ole valmistautuneet riittävästi.



Viitala (2005, 368) on nimennyt yhdeksi mentorointisuhteen epäonnistumisen syyksi osapuolten riittämättömän valmistautumisen sekä epäselvät tavoitteet. Tämä voidaan nähdä esimerkiksi koulutuksen puutteen aiheuttamana epätietoisuutena rooleista ja työtavoista sekä epäonnistuneena tai epäselvänä tavoitteiden määrittelynä. Myös mentorointisopimuksen avulla voidaan selkiyttää rooleja, tavoitteita sekä pelisääntöjä. (Juusela, Lillia & Rinne 2000, 36 - 48; Viitala 2005, 368). Edellä mainittujen syiden voidaan olettaa sopivan myös mentorin laiminlyönteihin, koska laiminlyönnit ilmenivät esimerkiksi mentorin haluttomuutena antaa tietoja, neuvoja ja tukea sekä kiinnostuksen puutteena aktorin uratoiveita ja suunnitelmia kohtaan (Eby, McManus, Simon & Russell 2000, 10 - 13.)

Ebyn ja McManuksen (2004, 264 - 270) tutkimuksessa kolmanneksi yleisin ongelma oli erilaisten näkemysten, toimintatapojen ja odotusten aiheuttamat erimielisyydet tai konfliktit. Näiden syiden taustalla on selvästi mentorointiparin yhteensopimattomuus. Sekä Viitala (2005, 368) että Juusela, Lillia ja Rinne (2000, 34 - 35) esittävät, että mentorointiparin yhteensopimattomuus voi aiheuttaa mentorointisuhteen epäonnistumisen. Mentorointiparin yhteensopimattomuus ilmeni myös mentorin aiheuttamissa ongelmissa erilaisten arvojen ja toimintatapojen vaikutuksena asenteisiin ja toimintaan (Eby, McManus, Simon & Russell 2000, 10 - 13). Mentorointiparin muodostaminen on osa mentorointiprosessia (Juusela, Lillia & Rinne 2000, 46 - 47), joten yhteensopimattoman parin taustalla on epäonnistunut mentorointiprosessi.

Mentorin valinta on osa mentorointiparin muodostamista ja mentorointiprosessia. Mentorin valinnassa on tärkeää huomioida, etteivät kaikki sovi mentoreiksi esimerkiksi henkilökohtaisten ominaisuuksiensa vuoksi tai siksi, ettei heidän ole mahdollista käyttää aikaa mentorointiin (Juusela, Lillia & Rinne 2000, 46 - 47).

Ebyn, McManuksen, Simonin ja Russellin (2000, 10 - 13) tutkimuksessa mentorin ihmissuhdetaitojen puute oli melko yleinen ongelma. Se ilmeni kommunikointitaitojen ja tunneällyn puutteena sekä aktorin näkemyksenä siitä, että mentorille on vaikeaa puhua. Kuvauksen perusteella voidaan ajatella, että tämän ongelman taustalla voi olla mentorin kykenemättömyys tehtäväänsä. Henkilö voi olla todella kokenut ja osaava, mutta kommunikointitaitojen puute aiheuttaa sen, ettei hän

kykene siirtämään osaamistaan eteenpäin. Toisaalta on myös mahdollista, että kommunikointivaikeudet johtuvat mentorin ja aktorin yhteensopimattomuudesta.

Myös suhteen katkeroitumisen, joka oli Ebyn ja McManuksen (2004, 264 - 270) tutkimuksessa neljänneksi yleisin aktorin aiheuttama ongelma, voidaan ajatella johtuvan mentorointiparin yhteensopimattomuudesta. Scanduran (1998) mukaan katkeroituminen johtuu aktorin toiminnasta, jonka mentori on mieltänyt epälojallina tai joka on aiheuttanut hänelle pettymyksen (Eby & McManus 2004, 259). Ebyn ja McManuksen (2004, 264) esimerkkien perusteella voidaan ajatella, ettei aktori välttämättä näe toimintaansa samassa valossa. Näin ollen myös katkeroitumisen taustalla voi olla esimerkiksi erilainen arvomaailma tai erilaiset näkemykset, laajemmin ilmaistuna yhteensopimattomuus.

Vakavimpia yleisistä ongelmista olivat aktorin vahingollinen toiminta (Eby & McManus 2004, 264 - 270) sekä mentorin vallan väärinkäyttö (Eby, McManus, Simon & Russell 2000, 10 - 13). Vahingollinen toiminta ilmeni hyväksikäyttönä ja itsekeskeisyytenä (Eby & McManus 2004, 264), vallan väärinkäyttö aseman käyttönä toisten alistamiseen tai oman edun saavuttamiseen sekä delegointiongelmina. Tällaisen toiminnan taustalta on hankalaa erottaa mitään yksittäistä taustatekijää, joita Viitala (2005, 368) sekä Juusela, Lillia ja Rinne (2000, 34 - 50) ovat esitelleet. Voidaan kuitenkin sanoa, etteivät tällä tavoin toimivat henkilöt ole sopivia mentoreiksi.

Edellä esiteltyjen ongelmien ja niiden taustatekijöiden avulla voidaan päätellä joitakin asioita, jotka ovat toimivan ja kehittävän mentorointisuhteen edellytyksiä. Seuraavaksi käsitellään niitä ja muita edellytyksiä, joita teorian pohjalta on nousut esiin.

### 3.4 Toimivan ja kehittävän mentorointisuhteen edellytyksiä

Mentorointi ei ole ainoastaan osaamisen siirtämistä, vaan onnistuessaan se hyödyttää suhteen molempia osapuolia monin eri tavoin, esimerkiksi antamalla uusia näkökulmia ja onnistumisen kokemuksia sekä kehittämällä vuorovaikutustaitoja ja kokonaisnäkemystä. Onnistuneen mentoroinnin taustalla on toimiva ja kehittävä

mentorointisuhde. (Juusela, Lillia & Rinne 2000, 23 - 33; Viitala 2005, 368 - 369.)

Virtainlahden (2009, 120) mukaan mentorointi toimii parhaiten organisaatioissa, joiden kulttuuri tukee kehittymistä ja oppimista. Myös Juusela, Lillia ja Rinne (2000, 42 - 43) mainitsevat kehittymistä tukevan organisaatiokulttuurin onnistuneen mentoroinnin edellytykseksi. Kehittymistä tukevassa organisaatiokulttuurissa työntekijöiden itsensä kehittämiseen suhtaudutaan myönteisesti, mutta lisäksi tärkeää on avoimuus sekä henkilöstön kyky ohjata itse omaa toimintaansa. Viitalan (2005, 220 - 221) mukaan on myös tärkeää, että organisaatorakenteet ja organisaation prosessit ovat riittävän joustavia, koska luovuus ja innovatiivisuus tukahtuvat liian jäykässä kulttuurissa.

Juusela, Lillia ja Rinne (2000, 39 - 47) sekä Viitala (2005, 366) ovat sitä mieltä, että myös johdon ja esimiehen tuki ja hyväksyntä ovat tärkeitä, jotta mentorointia voidaan hyödyntää avoimesti työyhteisössä. Lisäksi tarvitaan sitoutumista ja selkeää tavoitteiden asettamista, jotta mentoroinnista tulee organisaatioon aidosti hyödynnettävissä oleva henkilöstön kehittämisen ja osaamisen siirtämisen menetelmä.

Juuselan, Lillian ja Rinteen (2000, 50) mentorointiprosessin tarkoituksena on edesauttaa mentorointisuhteen muodostumista ja onnistumista, mutta prosessista ei saa muodostua liian joustamaton ja tekninen. Muuten huomio on enemmän prosessin etenemisessä kuin tavoitteissa. Erityistä tarkkuutta tulisi Ebyn ja McManuksen (2004) sekä Ebyn, McManuksen, Simonin ja Russellin (2000) tutkimien ongelmien perusteella kiinnittää mentoreiden ja aktoreiden valintaan, mentorointiparin muodostamiseen, valmentamiseen sekä tavoitteiden määrittelyyn.

Viitala (2005, 366 - 369) sekä Juusela, Lillia ja Rinne (2000, 35 - 48) huomauttavat, että mentoroitavan on oltava aidosti halukas oppimaan ja mentorin sopiva tehtävänsä. Mentorointiparin yhteensopivuus on tärkeää, koska näin voidaan vähentää mahdollisia konflikteja ja väärinkäsityksiä. Myös Karjalainen, Heikkinen, Huttunen ja Saarnivaara (2006, 102) ovat sitä mieltä, että yhteensopivuus on tärkeää: mentorin ja aktorin on oltava riittävän samanlaisia, jotta vuorovaikutus on mielekästä, mutta riittävän erilaisia jotta oppimista tapahtuu.

Juuselan, Lillian ja Rinteen (2000, 48) mukaan huolellisella valmentamisella voidaan lisätä mentorointiparin tietoutta omista rooleistaan ja mentorointiprosessista sekä auttaa tavoitteiden ja odotusten selkiyttämisessä. Erityisen tärkeää on käydä läpi mahdollisia ongelmia, jotta niihin voidaan varautua etukäteen. Sekä johdon että mentorointiparin tavoitteiden on oltava riittävän selkeitä, jotta oppimista tapahtuu (Juusela, Lillia & Rinne 2000, 36 - 37; Viitala 2005, 368).

Viitala (2005, 368) mainitsee myös, että mentorointisuhteen onnistumisen kannalta on tärkeää, että mentorin ja aktorin keskustelut ovat kehittäviä. Karjalainen, Heikkinen, Huttunen ja Saarnivaara (2006, 98 - 103) mukaan keskustelun tulisi olla dialogia, jossa rakennetaan yhdessä ymmärrystä ja tulkintaa asioille. Aktori ei voi odottaa mentorilta suoria ohjeita ja neuvoja, vaan myös hänen on oltava kriittinen mentorin ajatuksia kohtaan. Aktori on vastuussa omasta oppimisestaan. Dialogin edellytyksenä on tasavertaisuus, mutta mentoroinnin onnistumiseksi vaaditaan myös osapuolten erilaisuutta joissakin asioissa. (Juusela, Lillia & Rinne 2000, 24; Karjalainen, Heikkinen, Huttunen & Saarnivaara 2006, 98). Karjalainen, Heikkinen, Huttunen ja Saarnivaara (2006, 96 - 103) tarkoittavat tällä sitä, että mentorin ja aktorin on kohdeltava toisiaan ihmisinä tasavertaisesti, mutta heidän on oltava tiedoiltaan ja taidoiltaan erilaisia.

Halukkuus oppia ja jakaa osaamistaan tuntuvat melko itsestään selviltä onnistumisen edellytyksiltä, mutta sen lisäksi mentorointisuhteen onnistuminen vaatii Karjalaisen, Heikkisen, Huttusen ja Saarnivaaran (2006, 102) mukaan sitoutumista ja luottamusta. Myös Juusela, Lillia ja Rinne (2000, 38 - 39) sekä Viitala (2005, 368) huomauttavat luottamuksen, sitoutumisen ja motivaation tärkeydestä. Sitoutumattomuus voi näkyä esimerkiksi oppimistuloksissa tai ajankäytön ongelmina. Juusela, Lillia ja Rinne (2000, 24 - 32) sekä Viitala (2005, 368) ilmaisevat myös, että mentorin ja aktorin on oltava valmiita käsittelemään suhteessa ilmenevät ongelmat sekä tarvittaessa päättämään suhde.

#### 4 CASE: KOULUTUSKESKUS SALPAUS

Koulutuskeskus Salpaus on Päijät-Hämeen koulutuskonserniin kuuluva itsenäinen liikelaitos. Oppilaitos tarjoaa monialaista ammatillista koulutusta ja lukiokoulutusta nuorille ja aikuisille sekä tekee yhteistyötä työelämän kanssa esimerkiksi koulutus- ja kehittämispalveluiden välityksellä. Koulutuskeskus Salpaukseen kuuluvat lähes kaikki Päijät-Hämeen alueen ammatilliset oppilaitokset ja yksi lukio. (Päijät-Hämeen koulutuskonserni 2010b; Koulutuskeskus Salpaus 2010b.)

Aikuiskoulutus ja työelämäpalvelut jakautuu kuuteen tulosityksikköön: ohjaava ja valmentava / kieli ja kulttuuri, matkailu-, ravitsemis- ja talousala, teollisuusalat, hyvinvointipalvelut, rakennus-, puu- ja kulttuuri- ja luonnonvara-ala sekä liiketalous ja tietojenkäsittely. Aloilta on tarjolla sekä ammatillisia perustutkintoja että ammatti- ja erikoisammattitutkintoja oppisopimuskoulutuksena ja näyttötutkintoina, lisäksi koulutusta on saatavilla työvoima- ja henkilöstökoulutuksina sekä yrityksille räätälöityinä koulutuksina. Liiketalous ja tietojenkäsittely - yksikkö tarjoaa koulutusta liiketalouden, hallinnon ja tietojenkäsittelyn alalta. (Päijät-Hämeen koulutuskonserni 2010a; Koulutuskeskus Salpaus 2010c.)

Johtamisen erikoisammattitutkintoon kuuluu kaksi osaa: organisaation toiminnan ja johtamisen suunnittelu sekä organisaation toiminnan johtaminen. Se on tarkoitettu henkilöille, jotka toimivat työelämässä johtamistehtävissä. Tutkintoon vaadittava ammattitaito osoitetaan käytännön työtehtävissä ja sitä täydennetään tarvittaessa valmentavalla koulutuksella. Koulutuskeskus Salpauksen tarjoamassa valmentavassa koulutuksessa käsitellään seuraavia osa-alueita: strategialähtöinen johtaminen, kommunikaatio ja vuorovaikutus, työyhteisön hyvinvointi, osaamisen ja suorituksen johtaminen, projektien johtaminen, talouden johtaminen, muutosjohtaminen, henkilöstöjohtaminen, itsensä johtaminen sekä itsensä kehittäminen ja älyllinen haastaminen. (Opetushallitus 2005; Koulutuskeskus Salpaus 2009.)

Pilottiryhmä koostui pääosin opiskelijoista, ainoa opettaja oli tutkinnon vastuukouluttaja. Opiskelijat olivat iältään noin 30 - 60 vuoden väliltä ja he työskentelivät erilaisissa palvelualan organisaatioissa esimiestehtävissä. Kahdella henkilöllä oli jonkin verran kokemusta mentorina toimimisesta. Muiden osallistujien työyh-

teisöissä käytettiin jonkinlaista ohjausta esimerkiksi uusien työntekijöiden kouluttamisessa perehdyttämisen lisäksi, mutta ohjauksessa keskityttiin enemmän käytännön työtehtävien ja toimintatapojen ohjeistamiseen. Seuraavaksi käsitellään opetuksen suunnitteluun liittyvää teoriaa.

Tässä opinnäytetyössä suunniteltava kurssi pyritään toteuttamaan yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteiden mukaan. Yhteistoiminnallinen oppiminen korostaa erityisesti vuorovaikutusta ja yhdessä tapahtuvaa asioiden pohtimista (Puro 2008, 22). Opetuspäiviin sisällytetään mahdollisimman paljon keskustelua ja osallistujille esitetään kysymyksiä, joita voidaan yhdessä pohtia. Käytettävissä olevan ajan rajallisuuden vuoksi keskustelujen määrää ja kestoja joudutaan kuitenkin rajoittamaan ja tarkkailemaan siten, että käsiteltävät aiheet ehditään käytä läpi. Virtainlahden (2009, 236 - 239) esittelemät oppimistyylit pyritään ottamaan huomioon esityksen havainnollistamisessa.

Lähdemateriaalin perusteella aikuisen oppimisessa on keskeistä oppijan itseohjautuvuus ja uuden tiedon rakentuminen aiempien kokemusten, näkemysten ja tietojen varaan (Juusela, Lillia & Rinne 2000, 7 - 8; Puro 2008, 14; Virtainlahti 2009, 239). Itseohjautuvuudella tarkoitetaan yksilön kykyä ohjailla omaa oppimistaan suunnittelemalla toimintaansa, asettamalla tavoitteita ja käyttämällä sopivia menetelmiä (Jyväskylän yliopisto 2004). Opiskelijan itseohjautuvuus on enemmänkin opiskelijan itsensä vastuulla, sitä voidaan ainoastaan tukea antamalla opiskelijan toimia omalla tavallaan. Uusien tietojen yhdistämistä aiempiin pyritään edesauttamaan ennako- ja välitehtävän sekä yhteisen pohdinnan avulla, jolloin osallistujia pyydetään tuomaan esiin nimenomaan omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan.

Puron (2008, 33 - 35) mukaan kurssin suunnitelma on kurssin toiminnan pohja. Suunnitelma käsittelee sitä, miten koulutustilaisuus etenee, mitä asioita käsitellään ja mitä työtapoja käytetään. Suunnitelman avulla opettaja voi arvioida koulutustilaisuutta ennalta, ohjata työskentelyä sen aikana ja arvioida tilaisuutta sen päättyttyä. Käsiteltävien asioiden lisäksi suunnitelmaan kuuluvat kurssiin sisältyvät tehtävät. Tärkeää suunnitelmassa on joustavuus: vaiheita voidaan tarvittaessa muokata tai poistaa kokonaan sekä tilaa on myös keskustelulle. Suunnitelma voi muuttua jatkuvasti kurssin päättymiseen saakka.

Kurssin suunnitelman lisäksi laaditaan Puron (2008, 35) mukaan kurssin ohjelma, joka lähetetään osallistujille. Kurssin ohjelma on tarkoitettu myös opettajien ja koulutusorganisaation edustajien käyttöön. Ohjelmasta ilmenee muun muassa kurssin aikataulu ja sisältö. Kurssin osallistujille lähetetään myös kutsu, jossa mainitaan muun muassa kurssin nimi, aika ja paikka, kurssin tarkoitus ja tavoite sekä mahdolliset ennakotehtävät ja muut lisätiedot. Kutsun tarkoituksena on varmistaa, että osallistujat saavat kurssista riittävän tarkat tiedot tietääkseen, millaiselle kurssille he ovat osallistumassa. Kutsun saatuaan osallistujien on myös mahdollista suuntautua aiheeseen esimerkiksi hakemalla tietoa itsenäisesti.

Puron (2008, 44 - 48) mukaan koulutustoiminnassa tulisi olla mukana sisältöä, joka luo itsenäisen, kriittisesti ajattelevan osallistujan. Itsenäisyys näkyy kyseenalaistamisena, tiedon hankkimisena joko itsenäisesti tai kysymällä sekä kykyä tehdä yhteistyötä. Kriittisyys opiskelijan kohdalla näkyy siten, ettei kaikkea opettajan esittämää aineistoa tarvitse hyväksyä sellaisenaan. Ajattelulla tarkoitetaan asioiden jäsentämistä, olennaisen erottamista epäolennaisesta sekä päättelyä ja perustelemista. Tämän tulisi näkyä kurssilla siten, että opiskelijat voivat osallistua toimintaan, eivätkä ole ainoastaan passiivisia vastaanottajia.

Kurssilla tulisi käyttää erilaisia työtapoja, jotta oppiminen voidaan varmistaa. Luennoimalla tai muilla esittävillä tavoilla voidaan esimerkiksi antaa perustietoa aiheesta, tehtävillä muun muassa ohjata itsenäiseen työhön ja auttaa soveltamaan tietoja ja osallistavilla työtavoilla, esimerkiksi keskustelulla, voidaan muun muassa kehittää opiskelijoiden itsenäisyyttä ja herättää heitä ajattelemaan kriittisesti. Opettajan tehtävä on valita kurssin kannalta sopivimmat työtavat. Suuntautumiseen sopiva tehtävä herättää opiskelijoiden motivaation ja suuntaa ajatukset aiheeseen, esimerkkinä kurssilla käytettävien käsitteiden määrittely. Käsitteiden tulisi olla sellaisia, joita käytetään myös arkielämässä. Sisällön jäsentämiseen sopivia tehtäviä ovat esimerkiksi yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmä, jossa opiskelijat opettavat toisiaan, sekä aivoriihi, jossa tuotetaan ryhmässä ideoita tehtävänantoon liittyen. (Puro 2008, 44 – 48.)

Olennainen osa opettamista ovat opettajan viestintätaidot. Opettajan tulisi osata luennoida, ohjata, keskustella, kysyä ja havainnollistaa. Opettajan esitystapa ja-

kautuu kolmeen pääluokkaan. Jäykkä ja minäkeskeinen opettaja tukeutuu vahvasti omiin kokemuksiinsa, eikä ota kontaktia opiskelijoihin. Mukautuva minäkeskeinen opettaja ohjaa aluksi toimintaa omalla näkökulmallaan, mutta alkaa kuunnella ja ottaa huomioon opiskelijoiden kysymykset ja toiveet. Yhteistoiminnallinen opettaja ottaa huomioon opiskelijoiden taustan jo ennen kurssia. Vuorovaikutus on tasapuolista osapuolten kesken. (Puro 2008, 52.)

PowerPoint -esitys on Puron (2008, 63) mukaan yksi aiheen havainnollistamisen keino. Diojen huolellinen suunnittelu on kuitenkin tärkeää ja esityksen tarkoituksena on tukea luentoa, ei olla itse tarkoitus. Puro (2008, 63) mukaan dialla saa olla asiaa enintään 10 riviä, mieluiten vain avainsanat. Tehosteita, kuten kuvia ja värejä, tulisi käyttää harkiten. Väreissä tulisi ottaa huomioon myös valaistus: kirkkaasti valaistussa huoneessa käytetään vaaleaa taustaa ja tummaa kirjasinta. Esityksen tulisi olla yhtenäinen ja selkeä. Lisäksi aihetta voidaan havainnollistaa esimerkeillä, kysymyksillä, kielikuvilla ja vertauksilla.

Puro (2008, 39) mukaan kurssin alussa on hyvä käydä läpi ainakin kurssin sisältö ja tavoitteet sekä tutustua osanottajiin. Kurssin avauksella johdatetaan osallistujat aiheeseen ja suunnataan huomio kohti tavoitetta. Opettajan avauksen lisäksi osallistujat voivat esitellä itsensä. Varsinainen oppiminen voidaan Puro (2008, 40) käynnistää alkutehtävällä, jonka avulla opiskelijat voivat selvittää omia käsityksiään aiheesta.

Muistiinpanojen tekeminen on Puro (2008, 63) mukaan usein osa opiskelijan toimintaa kurssilla. Opettaja voi auttaa selvittämällä opetuksen sisällön ja rakenteen, korostamalla tärkeitä asioita ja pitämällä taukoja aiheiden välillä. Lisäksi muistiinpanojen tekemistä voidaan helpottaa ohjaamalla osallistujat välillä keskusteluun.

Tärkeä osa jokaista kurssia on onnistumisen arviointi eli palautteen antaminen. Palautteen antamista voidaan ryhmitellä jakamalla palaute osa-alueisiin, esimerkiksi sisältöön, tehtäviin, työtapoihin ja opetustapaan. Palaute voidaan kerätä lomakkeella, käydä keskusteluna tai näitä tapoja voidaan yhdistää. (Puro 2008, 72 - 73.)



#### 4.1 Kurssin suunnittelu ja toteutus

Opetusmateriaalin ja opetuspäivien rakenteen suunnittelu aloitettiin jo varhaisessa vaiheessa opinnäytetyön tekemistä. Viitekehyksen rakentamisen myötä teoriasta nousi esille erilaisia aihealueita, joita kirjattiin ylös ja jaoteltiin suuremmiksi tai pienemmiksi teemoiksi. Samalla suunniteltiin opetukselle rakennetta siltä osin, mitä aihealueita opetukseen otetaan mukaan ja missä järjestyksessä niitä käsitellään.

Opetuksen suunnitelma eli rakenne (liite 1) laadittiin suunnitellun sisällön ja aiheiden järjestyksen pohjalta, koska eri aihealueet nousivat niin selkeästi esille. Rakennetta täydennettiin myös suunnittelun edetessä. Kurssin rakenne toimi opetuksen aikana opettajan tukena. Opetuksen haluttiin sisältävän paljon keskustelua ja yhteistä pohdintaa, mutta käytettävissä olevan ajan rajallisuus rajoitti mahdollisuuksia siihen, koska teoreettinen tieto täytyi saada välitettyä. Keskustelun avulla oli tarkoitus rentouttaa tunnelmaa ja pitää yllä opiskelijoiden motivaatiota.

Opetuksen suunnitelma toimi myös pohjana opiskelijoille lähetettävälle ohjelmalle (liite 2). Aikataulun ja sisällön lisäksi ohjelmaan laadittiin lyhyt kuvaus aiheesta ja kurssin tarkoituksesta. Kutsu ja opetuksen ohjelma lähetettiin osallistujille sähköpostitse noin kaksi viikkoa ennen koulutusta.

Pilottiryhmän osallistujiksi haluttiin sekä aikuisopiskelijoita että opettajia, jotta varmistettaisiin mahdollisimman monipuolinen palaute. Osallistujat valittiin yhdessä opinnäytetyön työpaikkaohjaajan kanssa, joka on myös johtamisen erikoisammattitutkinnon vastuukouluttaja. Hänen mielipiteensä vaikutti huomattavasti henkilöiden valintaan, koska hän tunsu opiskelijat ja opettajat paremmin. Pilottiryhmään kutsuttiin johtamisen erikoisammattitutkinnon vuonna 2009 alkaneen avoimen ryhmän opiskelijoita, jotka ohjaajan mielipiteen mukaan olisivat aiheesta kiinnostuneita sekä vastuukouluttajan lisäksi kaksi muuta johtamisen erikoisammattitutkinnon opettajaa, joista yksi kouluttaa säännöllisesti osaamisen johtamista. Koulutustilaisuuteen ilmoittautui viisi henkilöä, joista yksi oli tutkinnon vastuukouluttaja. Muut osallistujat olivat opiskelijoita.

Opetusmateriaali toteutettiin PowerPoint -esityksenä, johon kuului sekä kuvia että tekstiä. Esityksen pohja laadittiin ensin ilman lähdemateriaalin tukea ulkomuistista ja sen jälkeen sitä täydennettiin yksityiskohdilla. Mahdollisia tehtäviä oli mietitty opinnäytetyöprosessin aikana, mutta aiheen ja rajallisen ajan vuoksi niitä oli hyvin vaikea keksiä. Lopulta päädyttiin käyttämään pohdintatehtäviä (liite 3), joita käytetään koulutuskeskus Salpauksessa johtamisen erikoisammattitutkinnon opetuksessa paljon. Pohdintatehtävät ovat nimenomaan opiskelijan omien tietojen ja kokemusten sekä käsiteltyjen asioiden erittelyä. Näin opiskelija voi myös yhdistää uusia tietoja aiempiin kokemuksiinsa. Ennakkotehtävä osaamisen määrittelystä lähetettiin opiskelijoille neljä päivää ennen koulutusta. Ennakkotehtävän tarkoituksena oli johdattaa opiskelijoita pohtimaan omaa osaamistaan ja osaamista yleensä sekä ymmärtämään, että osaaminen on käsitteenä laajempi kuin teoreettisten tietojen ja käytännön taitojen hallinta.

Koulutustilaisuudelle varattiin tarkoituksella melko pieni tila, koska osallistujamääräkin oli pieni. Koulutuspäivänä käytiin varmistamassa, että tilassa olevat laitteet, tietokone ja videotykki, ovat toimintakunnossa. Koulutukseen tarvittavat materiaalit, sekä opiskelijoille jaettavat että opettajan omat materiaalit, vietiin luokkaan etukäteen. Opiskelijoille tulostettiin PowerPoint -esitys materiaaliksi sen takia, että näin toivottiin muistiinpanojen tekemisen helpottuvan. Lisäksi opiskelijoiden on näin mahdollista palata jo käsiteltyihin asioihin tarpeen vaatiessa. Opettajan omaan materiaaliin kuului myös tulostettu PowerPoint -esitys, opetuksen rakenne sekä tukimateriaaliksi lisätietoja dioiden aiheista.

Luokkaan haettiin myös tilaisuuden alussa tarjottava kahvi, joka oli tilattu etukäteen. Kahvituksen tarkoituksena oli rentouttaa opiskelijoita ja opettajaa, lisäksi se on melko yleinen käytäntö Koulutuskeskus Salpauksessa varsinkin johtamisen erikoisammattitutkintoon liittyvissä koulutustilaisuuksissa. Kahvituksen aikana opiskelijoille jaettiin tulostettu PowerPoint -esitysmateriaali päivän aiheesta (liite 4). Lisämateriaalia ensimmäisenä opetuspäivänä ei käytetty. Kahvituksen aikana käytiin yleistä keskustelua, varsinainen kurssin aloitus tapahtui vasta sen jälkeen.

Opetus aloitettiin esittelemällä opiskelijoille aihe ja kertomalla sen taustoista. Opiskelijoille haluttiin kertoa selvästi, että kyseessä on opinnäytetyö, jota on tar-

koitus vielä kehittää. Heille oli jo etukäteen kerrottu, että kurssilla kerätään palautte, joten tarkoituksena oli ohjata heitä ottamaan opetuksen aikana huomioon seikkoja, joita voisi vielä kehittää. Seuraavaksi opiskelijoita pyydettiin esittelemään lyhyesti itsensä. Kaikki opiskelijat olivat jo toisilleen tuttuja, joten esittely tehtiin pääasiassa taustatietojen keräämiseksi sekä jännityksen lievittämiseksi. Varsinaisen opetus aloitettiin kertomalla opetuspäivän sisältö.

Opetus toteutettiin melkein täysin rakenteen mukaisesti. Aloituksen jälkeen käytiin yhdessä läpi opiskelijoille lähetetty ennakkotehtävä osaamisesta, jonka jälkeen käytiin läpi osaamisen lajeja. Aihealueiden ja diojen välissä pidettiin tarpeen mukaan sen verran taukoa, että aiheesta ehdittiin keskustella jos siihen ilmeni halua. Osaamiseen ja hiljaiseen tietoon liittyvät aiheet herättivät runsaasti keskustelua, mentorointiprosessiin liittyvä osuus huomattavasti vähemmän. Tavoitteena oli esittää asia tukeutuen PowerPoint -esitykseen ja tukimateriaaliin mahdollisimman vähän. Tämä onnistuikin todella hyvin, koska asiaan oli paneuduttu opinäytetyön aikana huolellisesti. Asian osaaminen lievensi myös esiintymisjännitystä, joka erityisesti ennen päivän aloitusta oli todella korkea. Aiheiden välissä kyseltiin opiskelijoiden mielipiteitä ja kokemuksia. Opetus päätettiin lyhyeen yhteenvetoon päivän aiheista ja kertomalla seuraavan päivän sisällöstä. Välitehtävä mentoroinnin onnistumiseen liittyen (liite 3) lähetettiin opiskelijoille sähköpostitse opetuksen jälkeen.

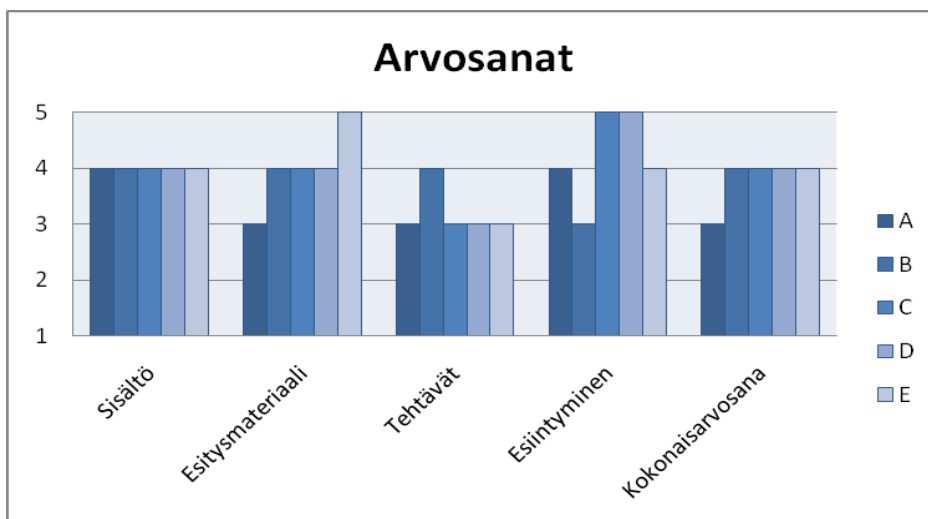
Seuraavan opetuskerran aloitus pidettiin lyhyempänä. Kahvituksen aikana selvitettiin, oliko opiskelijoilla kysyttävää edellisen kerran aiheista ja jaettiin päivän materiaali. Opiskelijoille jaettiin PowerPoint -esitys mentorointiin liittyen (liite 5) sekä palautelomake (liite 6). Lisäksi opiskelijoiden edellisellä kerralla esittämien toiveiden mukaan esiteltiin muutamia teoksia, joita oli käytetty lähdemateriaalina. Opiskelijoille jaettiin myös Karjalaisen, Heikkisen, Huttusen ja Saarnivaaran artikkeli Dialogi ja vertaisuus mentoroinnissa, koska se selvensi hyvin mentorointikeskustelun luonnetta. Palautelomake käytiin alussa läpi lyhyesti. Opiskelijoille korostettiin että palautetta tarvitaan kehittämisen takia, joten mahdollisimman objektiiviset arvioinnit ovat tärkeitä. Opiskelijoita kehoitettiin myös tarvittaessa kysymään, jos lomakkeessa on jotain epäselvää.

Varsinainen opetus aloitettiin käymällä läpi päivän sisältö. Pohdintatehtävä jätettiin tällä kertaa myöhemmäksi, koska ensin käytiin läpi mentorointisuhteen rakennetta ja toimijoita. Opettajalla oli jälleen käytössään tulostettu PowerPoint -esitys, lisätietoja aiheista sekä opetuksen rakenne. Aiheet kuitenkin pystyttiin esittämään pääosin ilman tukimateriaalin apua. Lopussa tehtiin yhteenveto molempien opetuspäivien tärkeimmistä aiheista yhteistyössä opiskelijoiden kanssa. Opetus päättyi hieman aiemmin kuin edellisellä kerralla, koska opetusmateriaalia oli hieman vähemmän ja palautteelle haluttiin jättää aikaa. Palautelomakkeen täyttämisen lisäksi opiskelijoilta kyseltiin mielipiteitä suullisesti.

#### 4.2 Arviointi

Osallistujien antama palaute oli sävyltään erittäin positiivista ja he olivat erittäin tyytyväisiä koulutukseen. Palautteita on kuitenkin vain viisi, joten ne antavat lähinnä viitteitä johtopäätöksiin ja kehitysehdotuksiin. Palautelomakkeen ensimmäisellä sivulla oli monivalintakysymyksiä liittyen koulutuksen sisältöön, opetusmateriaaliin ja varsinaiseen opetukseen. Monivalintakysymysten jälkeen oli avoimia kysymyksiä liittyen aihealueisiin, esitystapaan ja materiaaliin. Vastuukouluttajan arviointi oli aluksi tarkoitus käsitellä erikseen, mutta se oli niin samansuuntainen muiden palautteiden kanssa, että palautteet yhdistettiin samaan käsittelyyn. Lomakkeet merkittiin aakkosilla A - E ja arvioinneista muodostettiin kaavioita. Tunnukset A - E ovat näkyvissä myös kaavioissa.

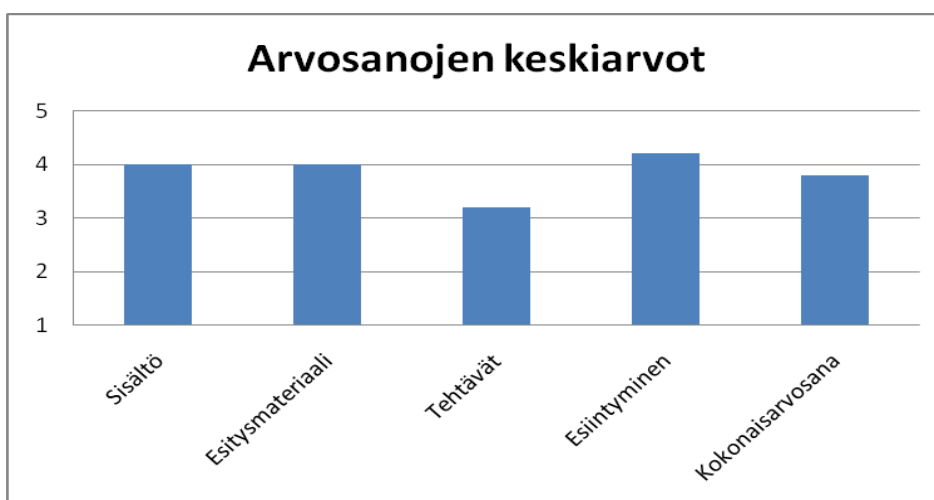
Palautteen ensimmäisessä osassa (kuvio 13) pyydettiin antamaan eri osa-alueille arvosanat. Asteikolla arvosana 1 tarkoitti heikkoa, 2 tyydyttävää, 3 hyvää, 4 kiitettävää ja 5 erinomaista.



KUVIO 13. Osallistujien antamat arvosanat

Annetut arvosanat olivat korkeampia kuin odotettiin: heikoin annettu arvosana oli 3. Heikoimmat arvosanat annettiin tehtäville. Eniten vaihtelua arvosanoissa oli esiintymisen ja esitysmateriaalin kohdalla. Mielenkiintoista on se, että kaikki osallistujat ovat antaneet sisällöstä saman arvosanan. Arvosanojen korkeus herätti hieman epäilyä siitä, ettei niitä ole annettu täysin objektiivisesti.

Osa-alueiden arvosanojen keskiarvot on koottu kuvioon 14. Kaiken kaikkiaan keskiarvot ovat melko tasaisia ja korkeampia kuin odotettiin.



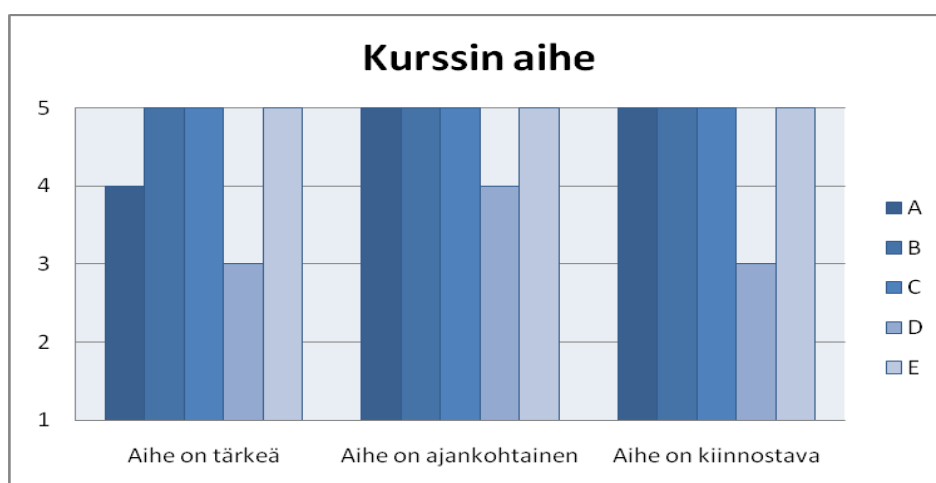
KUVIO 14. Arvosanojen keskiarvot

Heikoin osa-alue arvosanojen perusteella on tehtävät, jonka keskiarvo on lähes kokonaista arvosanaa heikompi kuin muiden osa-alueiden. Sisällön, esiintymisen ja esitysmateriaalin keskiarvot ovat melko tasaisia. Kokonaisarvosanan keskiarvo oli 3,8, mikä on hyvin lähellä kaikkien annettujen arvosanojen keskiarvoa (3,85). Kokonaisarvosana on siis annettu johdonmukaisesti suhteutettuna muihin annettuihin arvosanoihin.

Palautteen ensimmäisen osan analysoinnin perusteella osallistujat olivat erittäin tyytyväisiä koulutukseen. Arvosanojen perusteella keskeisimmäksi kehityskohdeksi nousevat tehtävät, joita kurssilla ei ollut kuin kaksi. Kaikki osallistujat antoivat kurssin sisällöstä saman arvosanan, joten sisältö tarvitsee melko vähän kehittämistä. Tehtävien lisäksi siis esiintyminen ja esitysmateriaali kaipaavat ainakin hieman kehittämistä.

Palautteen seuraavassa osassa osallistujia pyydettiin arvioimaan, kuinka samaa tai eri mieltä he väittämistä ovat. Arvioinnissa ympyröitiin numero, joka vastasi omaa mielipidettä. Vaihtoehdot olivat täysin eri mieltä (1), eri mieltä (2), ei samaa eikä eri mieltä (3), samaa mieltä (4) ja täysin samaa mieltä (5).

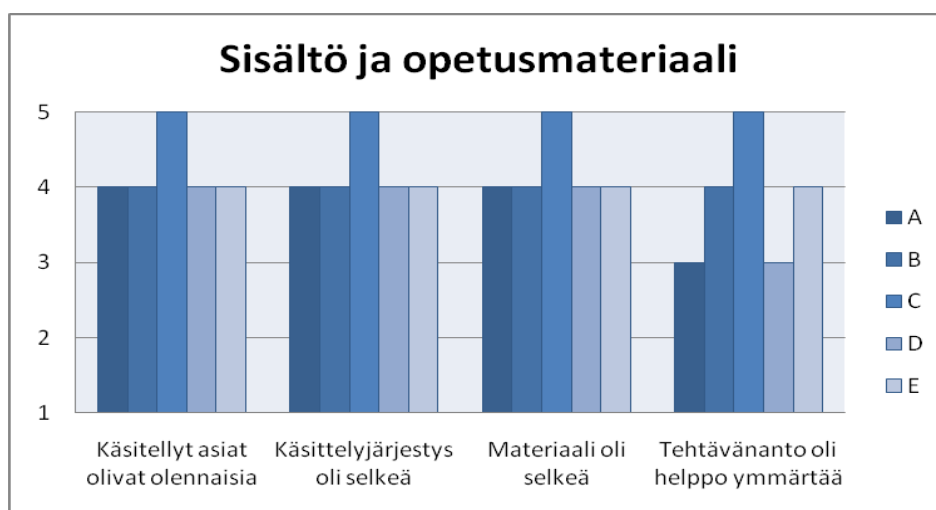
Ensimmäinen osa-alueen väittämät liittyivät kurssin aiheeseen (kuvio 15). Aihe koettiin hyvin tärkeäksi, ajankohtaiseksi ja kiinnostavaksi: ainoastaan yksi vastaaja valitsi tärkeyden ja kiinnostavuuden kohdalla vaihtoehdon 3.



KUVIO 15. Osallistujien mielipide kurssin aiheesta

Tulosten perusteella voidaan arvioida, että mentorointikoulutus olisi Koulutuskeskus Salpaukselle kannattava tuote. Lähdemateriaalin perusteella on melko itsestään selvää, että aihe on tärkeä, joten kenties tarvitaan valistusta myös siitä, miksi se on tärkeä. Tälle saatiin tukea myös palautekeskustelussa: osallistujat halusivat kuulla mentoroinnin hyödyistä sekä mentorointiparille että organisaatiolle. Osa osallistujista koki myös, että työntekijät ymmärtävät asian tärkeyden, mutta johto ei välttämättä ainakaan täysin.

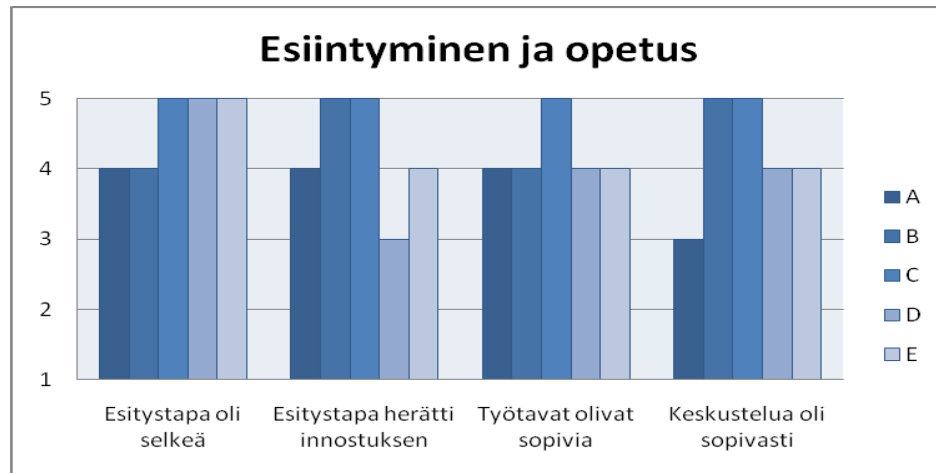
Toisen osa-alueen väittämät koskivat opetusmateriaalia (kuvio 16). Väittämien kohteena olivat käsitellyt asiat, esitysmateriaali sekä annetut tehtävät.



KUVIO 16. Osallistujien mielipide kurssin sisällöstä ja opetusmateriaalista

Yksi henkilö oli kaikista väittämistä täysin samaa mieltä, muiden mielipiteissä oli hieman eroa. Arvioinnit olivat kuitenkin melko tasaisia, eniten vaihtelua esiintyi jälleen tehtävien kohdalla. Tämän perusteella voidaan sanoa, että vaikka kaikilla osa-alueilla onkin kehittämistä, ovat tehtävät selkeästi se osa-alue, jota täytyy kehittää eniten. Tähän viittaavat myös aiemmin analysoidut arvosanat.

Kolmannen osa-alueen väittämät koskivat esiintymistä ja opetusta (kuvio 17). Osallistujat arvioivat esityksen selkeyden ja innostavuuden lisäksi käytettyjä työtapoja.

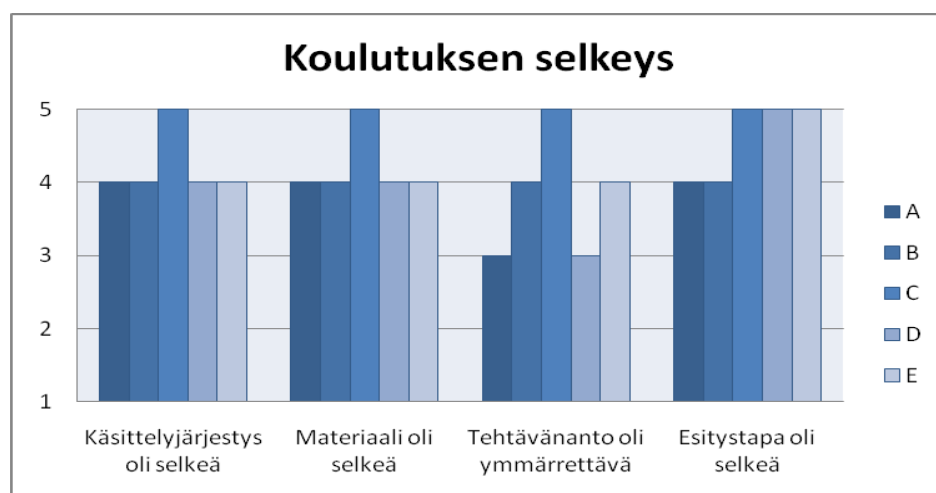


KUVIO 17. Osallistujien mielipide esiintymisestä ja opetuksesta

Tämän osa-alueen väittämistä oltiin eniten samaa mieltä, mutta vaihtelua oli enemmän kuin muilla osa-alueilla. Käytetyt työtavat eli keskustelu, luento ja pohdintatehtävät koettiin sopiviksi, mutta kehittämisen varaakin löytyy.

Esitystapa on arvioinnin perusteella riittävän selkeä, eikä keskusteluakaan tarvitse lisätä. Eniten vaihtelua oli mielipiteissä esitystavan innostavuudesta, joten tulisi miettiä keinoja, joilla osallistujia voidaan motivoida ja innostaa aiheeseen.

Eri osa-alueista on kokoamalla tehty pylväsdiagrammi (kuvio 18), josta voidaan nähdä osallistujien mielipiteet kurssin selkeydestä. Kaiken kaikkiaan arvio on positiivinen, mutta selkeyttä ja erityisesti tehtäviä tulee vielä kehittää.



KUVIO 18. Opiskelijoiden mielipide koulutuksen selkeydestä



Monivalintakysymysten analysoinnin perusteella esiin nousi yksi selkeä kehittämisen kohde eli kurssin tehtävät. Palautteiden perusteella ongelmana ei ole niinkään tehtävien tyyppi ja sisältö kuin tehtävänannon selkeys.

Monivalintakysymysten lisäksi lomakkeella oli avoimia kysymyksiä, jotka käsitelivät muun muassa aihealueiden käsittelyä, esitystapaa ja opetusmateriaalia. Lisäksi osallistujilta pyydettiin suoria kehitysehdotuksia sekä positiivista palautetta ja kritiikkiä.

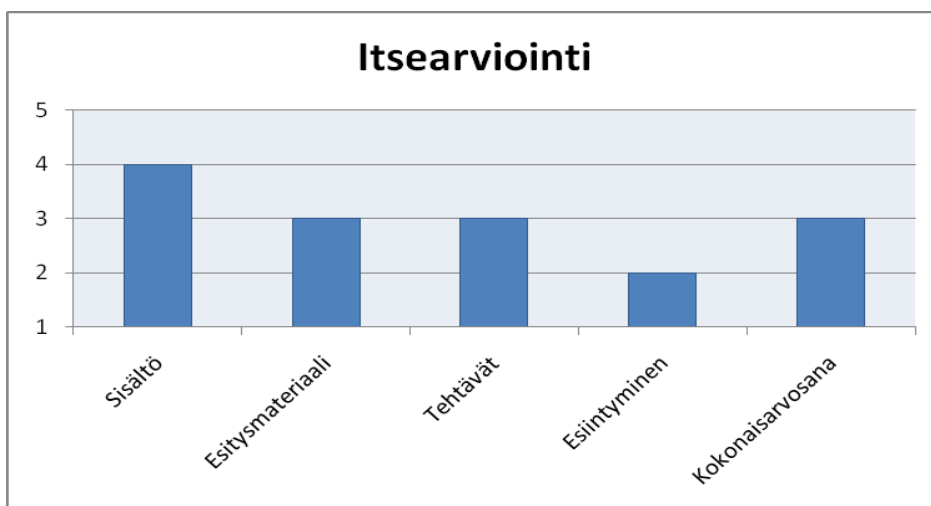
Saadut vastaukset kirjattiin ylös ja jaoteltiin erilaisiin teemoihin. Positiivista palautetta annettiin ilmapiiristä sekä siitä, että opettaja oli perehtynyt aiheeseen riittävästi. Osallistujat myös kokivat, että kaikki käsitellyt aihealueet olivat tärkeitä eikä mitään aihealuetta käsitelty liikaa. Opetusmateriaalin määrä oli riittävä, tosin lisämateriaaliakin kaivattiin. Varsinaista kritiikkiä palautteissa ei ollut juurikaan, mutta toivottiin, että hyötynäkökulmaa olisi käsitelty enemmän ja aihealueiden syventämistä ja laajentamista muiltakin osin.

Kommenteista nousi esille kaksi osa-aluetta: sisältö ja aihealueet sekä opetusmateriaali. Opetusmateriaalia tulisi selkiyttää ja lisäksi osallistujat kaipaivat lisämateriaalia. Sisältöön ja aihealueisiin liittyen kehittäminen tulisi toteuttaa lähinnä asioiden syventämisenä ja laajentamisena, sekä mahdollisesti lisäämällä joitakin uusia aihealueita. Laajentamista ja syventämistä toivottiin mentorointisuhteen sekä organisaation ja mentorointisuhteen osapuolten saamien hyötyjen osalta. Lisäksi haluttiin kuulla lisää mentorointisuhteiden ongelmia koskevista tutkimuksista.

Lisättäviä aihepiirejä ilmeni vain yksi: hiljaisen tiedon ja osaamisen tunnistaminen. Aiheen puuttuminen huomattiin kyllä ennen koulutusta, mutta valitettavasti niin myöhään, ettei sen lisääminen enää onnistunut. Koulutuksen lopussa osallistujilta kysyttiin, olisiko tämä heidän mielestään olennainen aihealue. Useimmat olivat sitä mieltä, että osaaminen ja hiljainen tieto tunnistetaan erityisesti työnteijätasolla, joten sen ottaminen mukaan koulutukseen ei olisi ollut kovinkaan olennaista. Epäolennaisia aihealueita ei palautteen mukaan ollut, joskin osaamisen tasoja olisi voitu käsitellä hieman lyhyemmin.

Osallistujien antaman palautteen perusteella selkeimmiksi kehittämisaalueiksi nousivat opetusmateriaalin, erityisesti tehtävien selkeyttäminen sekä sisällön syventäminen ja laajentaminen.

Arviointiin liitettiin myös itsearviointi, joka tehtiin osittain palautelomakkeen avulla. Koko lomakkeen täyttöä ei koettu hyödylliseksi, joten arviointi päätettiin toteuttaa pääosin sanallisesti. Omaa arviointia haluttiin kuitenkin verrata osallistujien arviointiin arvosanojen osalta. Palautelomakkeen ensimmäinen osa täytettiin ennen osallistujien palautelomakkeiden keräämistä, jotta heidän mielipiteensä eivät vaikuttaisi itsearviointiin. Omat arvosanat (kuvio 19) olivat pääosin heikompia kuin osallistujien antamat.



KUVIO 19. Itsearviointi osa-alueista

Sisällöstä ja tehtävistä opiskelijat antoivat lähes saman arvosanan, mutta muissa osa-alueissa 1 - 2 arvosanaa korkeamman arvion. Esiintymisen kohdalla arvosanan eron voi selittää se, että vaikka esiintyminen omasta mielestä tuntuikin hermostuneelta ja jäykältä, ei olotila välttämättä näkynyt ulospäin. Lisäksi selkeä kiinnostus aiheeseen on varmasti parantanut esitystä. Toinen vaihtoehto on, etteivät osallistujat halunneet antaa esiintymisestä kovin negatiivista palautetta, koska se on henkilökohtaisempi asia kuin muut osa-alueet.

Koulutuksen alussa olisi tullut varata aikaa rauhoittumiselle, koska luokan järjestäminen, kahvitarjoilun hakeminen luokkaan ja opetusmateriaalin kopiointi ja muut toimenpiteet vain pahensivat jännitystä ennen tilaisuuden alkua. Rauhoittuminen voisi lieventää jännitystä ja antaisi aikaa keskittyä aiheeseen ennen koulutusta.

Saatujen kehitysehdotusten perusteella koulutuksen tarkoitus olisi ollut hyvä käydä läpi koulutuksen alussa huolimatta siitä, että se oli ilmaistu jo kurssiohjelmasa. Saadun palautteen perusteella huomattiin, ettei kaikille ollut selvää että kyse oli nimenomaan mentoreille ja aktoreille suunnatusta koulutuksesta, jossa käsitelään toimivan mentorointisuhteen edellytyksiä.

Koulutuksen sisältöön voidaan olla tyytyväisiä, koska lähes kaikki olennaiset asiat käsiteltiin. Osaamisen tasoja olisi voitu käsitellä vähemmän, koska päätarkoituksena oli kertoa, että eri tason osaajat eivät välttämättä ymmärrä toisiaan kovinkaan helposti. Osaamisen tunnistamisen käsittelyn tärkeys koulutuksen tarkoitus huomioon ottaen on hieman kyseenalaista. Toisaalta koulutus on suunnattu nimenomaan mentoreille ja aktoreille, joiden voidaan ajatella olevan perillä omasta osaamisestaan sillä perusteella, että he ovat mentorointisuhdetta aloittamassa. Toisaalta voidaan kuitenkin ajatella, että oman osaamisen tunnistaminen voi olla vaikeaa, joten osaamisen tunnistamista olisi hyvä käsitellä ainakin jonkin verran.

Myös esitysmateriaali oli hyvä, mutta sitä tulisi selkiyttää sekä PowerPoint -esityksen että tehtävien osalta. Tehtävien määrää olisi hyvä myös lisätä. Aihealueen laajentaminen ja tehtävien lisääminen tarkoittaa myös sitä, että tulevaisuudessa koulutustilaisuudelle täytyy varata enemmän aikaa. Pilotointikoulutuksessa ensimmäisenä koulutuspäivänä aika uhkasi loppua kesken, mutta toisen päivän koulutus oli juuri oikean mittainen. Tehtävänannot osoittautuivat hieman epäselviksi sekä palautteen että tehtävien läpikäynnin perusteella.

Esiintyminen on toinen osa-alue, joka kaipaa paljon kehittämistä, erityisesti selkeämpää ilmaisua ja esiintymisvarmuutta. Havainnollisuutta tulisi myös lisätä esimerkkien avulla, joita esityksessä oli valitettavan vähän johtuen kokemuksen puutteesta aihealueelta. Opettamisen kannalta on tarpeellista opetella keskustelun

hallintaa, koska välillä keskustelu karkasi aihealueelta hyvinkin paljon. Lisäksi tarvitaan taitoa esittää kysymyksiä siten, että niihin saadaan vastauksia.

Tulevaisuudessa täytyy ottaa huomioon myös tilakysymykset. Koulutukseen varattu tila oli riittävän suuri ja valoisa, mutta opetuksen kannalta huono. Tietokone ja valkokangas rajoittivat opettajan liikkumisen yhteen pieneen nurkkaan tietokoneen taakse, mikä sekä pahensi jännittynyttä oloa että aiheutti myös fyysisesti hieman hankalan olon.

### 4.3 Kehitysehdotukset ja toimenpiteet

Osallistujien palautteen perusteella keskeisimpiä kehittämiskohteita ovat opetusmateriaali ja sisältö. Opetusmateriaalia muutetaan selkeämmäksi ja osaamisen tasoja koskevaa osuutta lyhennetään. Selkeyttäminen toteutetaan vähentämällä PowerPoint -esityksessä olevan tiedon määrää. Opiskelijoille laaditaan lisämateriaalia, jolloin PowerPoint -esitykseen ei ole edes tarpeellista laittaa paljoa sisältöä. Tämä helpottaa myös opettajan työtä, koska diaa ei tarvitse vaihtaa niin usein. Lisäksi aihealuetta syvennetään erityisesti mentorin ja aktorin rooleja koskien.

Käytetyt tehtävät olivat palautteen perusteella hyviä, mutta vaikeita ymmärtää, joten huomio on kiinnitettävä erityisesti tehtävänantoon. Tehtävänantoa voidaan selkeyttää muun muassa esimerkkien avulla sekä sanallista muotoa selkiyttämällä. Tehtävänannon ymmärrettävyyttä täytyy myös testata henkilöllä, joka ei ole perehtynyt asiaan. Selkeyttämisen lisäksi myös tehtävien ja tehtävätyyppien määrää lisätään.

Pohdintatehtävien rinnalle otetaan myös konkreettisempia yksilö- ja ryhmätehtäviä. Yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmää työtapana haluttiin käyttää jo pilotoinnissa, mutta se ei ollut mahdollista ryhmän pienen koon takia. Menetelmässä opiskelijat toimivat vuorotellen sekä koti- että tutkimusryhmässä. Ensimmäisessä vaiheessa muodostetaan kotiryhmät, jossa jokaiselle annetaan oma numero välillä 1 - 4. Toisessa vaiheessa opiskelijat jakautuvat tutkimusryhmiin siten, että kaikki ryhmien jäsenet ovat samaa numeroa. Tutkimusryhmässä opiskelijat opiskelevat oman aiheensa, joka on joka ryhmällä eri osa laajemmasta aihepii-

ristä. Kolmannessa vaiheessa jäsenet palaavat takaisin kotiryhmiin ja opettavat oman tutkimusryhmänsä vastuualueen muille ryhmän jäsenille. Neljäs eli viimeinen vaihe on oman toiminnan ja oppimisen arviointi. Yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmän lisäksi etsitään myös muita käyttökelpoisia menetelmiä. (Puro 2008, 47 - 48.)

Esitysvarmuutta voidaan saada jonkin verran lisää materiaaleja selkiyttämällä ja muuttamalla kurssin rakennetta siten, että luennointia on vähemmän. Lisäksi esiintymisvarmuutta täytyy hankkia kokemuksen kautta eli esiintymällä lisää sekä esiintymiseen liittyvillä koulutuksilla. Varmuutta voisi lisätä myös kokemus mentorinnista, joka voisi auttaa myös kurssin kehittämisessä. Työkokemus ei mahdollista mentorina toimimista, mutta myös aktorina toimiminen voisi antaa tarvittavaa käytännön kokemusta opetuksen tueksi.

## 5 YHTEENVETO

Opinnäytetyön tarkoituksena oli suunnitella ja toteuttaa mentoreille ja aktoreille suunnattu mentorointikoulutus. Työn toimeksiantajana oli Koulutuskeskus Salpauksen Aikuiskoulutus ja työelämäpalvelut -yksikkö. Kurssin tavoitteena oli muodostaa käsitys toimivan mentorointisuhteen edellytyksistä. Kurssi toteutettiin pilotointina pienelle ryhmälle Koulutuskeskus Salpauksen opiskelijoita. Tavoitteena oli, että koulutus on selkeä kokonaisuus, joka antaa monipuolisen käsityksen mentoroinnista ja toimivan mentorointisuhteen edellytyksistä. Lisäksi kurssin on tarkoitus toimia pohjana, josta voidaan suunnitella yrityksille toteutettava koulutus mentoroinnista sekä mahdollisesti johtamisen erikoisammattitutkintoon liittyvä osaamisen johtamisen koulutuspäivä.

Ensimmäisen tavoitteen saavuttaminen onnistui hyvin. Mentorointia ja mentorointisuhteeseen vaikuttavia tekijöitä käsiteltiin melko laajasti ja monipuolisesti: koulutus lähti liikkeelle osaamisen ja hiljaisen tiedon määrittelystä ja eteni mentorointiprosessin ja mentorointisuhteen kautta käsittelemään toimivan mentoroinnin edellytyksiä sekä organisaation, johdon, esimiesten ja muun henkilöstön että mentorin ja aktorin näkökulmasta. Koulutusmateriaali ja tehtävänannot osoittautuivat kuitenkin palautteen perusteella hieman epäselviksi, joten tältä osin tavoitetta ei täysin saavutettu. Koulutuksen lopussa yhdessä tehdyn yhteenvedon perusteella opiskelijat kuitenkin ymmärsivät käsitellyt asiat, joten epäselvyydestä ei ollut suurta haittaa. Toisen tavoitteen saavuttaminen onnistui paremmin, koska pohjan rakentamisen lisäksi opinnäytetyön aikana saatiin sekä tietoa että kokemusta, joiden avulla kurssin kehittäminen laajemmaksi koulutukseksi helpottuu.

Opinnäytetyön pohjana toimi teoratieto oppimisesta, osaamisesta, hiljaisesta tiedosta, osaamisen johtamisesta, mentoroinnista sekä kurssin suunnittelusta. Aihepiiri oli varsin laaja ja mielenkiintoinen, ongelmaksi muodostui löytää kurssin suunnitteluun keskittyvää materiaalia. Oppimisen oli tarkoitus pohjustaa kurssin suunnittelua, mutta aihepiirit ovat niin lähellä toisiaan että yhtymäkohtia löytyi myös muihin osa-alueisiin. Osaamista käsiteltiin sen vuoksi, että se liittyy kiinteästi hiljaiseen tietoon, mutta myös tukena osaamisen johtamiselle sekä pääaiheelle, mentoroinnille. Mentorointi on hiljaisen tiedon ja osaamisen siirtämisen mene-

telmä, joten on tärkeää ymmärtää, mitä osaaminen ja hiljainen tieto ovat. Osaamisen johtaminen on johtamisen osa-alue, johon henkilöstön kehittäminen ja osaamisen siirtäminen kuuluvat. Mentorointiin ja osaamiseen liittyvän teorian pohjalta koottiin teemoja, joista opetuksen aihepiirit muodostuivat. Näitä aihepiirejä olivat osaaminen ja sen muodostuminen, hiljainen tieto ja sen syntyminen, mentorointiprosessi, mentorointisuhde sekä viimeisenä toimivan ja kehittävän mentoroinnin edellytykset.

Kurssin toteutus onnistui hyvin. Tärkeimpiä kehityskohteita tulevat olemaan sisällön ja opetusmateriaalin selkeyttäminen ja syventäminen sekä esitysvarmuuden hankkiminen koulutuksen ja kokemuksen avulla. Kurssille täytyy myös valmistaa lisää materiaalia ja tehtäviä. Jos koulutuksesta muodostetaan tulevaisuudessa johtamisen erikoisammattitutkinnon osaamisen johtamisen lähipäivä, koulutukseen tulisi lisätä osaamisen johtamisen käsittely ja mentoroinnin käsittelyä tulisi lyhentää huomattavasti.

Palautteiden perusteella aihe koetaan hyvin tärkeäksi ja ajankohtaiseksi työelämässä, joten tämä mentorointikoulutus sekä muut koulutukset aiheesta voisivat olla Koulutuskeskus Salpaukselle kannattava tuotekehitysprojekti. Palautekeskustelun ja -lomakkeen tuloksena nousi esiin myös, että olisi aiheellista laatia koulutus, jossa valistetaan organisaation johtoa osaamisen johtamisen ja siirtämisen tärkeydestä sekä mentoroinnista menetelmänä. Erityisen tärkeää olisi opiskelijoiden mielipiteiden perusteella kertoa mentoroinnin hyödyistä sekä organisaatiolle, aktorille että mentorille eli markkinoida menetelmä yrityksiin. Tällaisen koulutuksen tarvetta olisi kuitenkin kenties järkevää kartoittaa ensin kyselytutkimuksella, tai sitten näitä osa-alueita voitaisiin yhdistää muihin aiheen koulutuksiin.

Mentoreiden ja aktoreiden koulutuksen rinnalle voitaisiin kehittää koulutukset myös organisaation johdolle ja mentorointiprosessia suunnittelevalle projektiryhmälle tai vastuuhenkilölle. Tällä tavoin toteutettuna alkuperäisestä koulutuksesta laajenisi lähes koko organisaatiota koskeva koulutus, josta voitaisiin tarvittaessa toteuttaa joko kaikki osat tai jättää tarpeettomat osat pois. Samanlaisia koulutuksia voitaisiin suunnitella myös muista osaamisen siirtämisen menetelmistä.

Opinnäytetyön perusteella ilmeni myös useita mielenkiintoisia tutkimusaiheita. Kurssilla esiintyi viittauksia siihen, ettei kaikissa organisaatioissa ole kovinkaan myönteinen asenne kehittämiseen. Tätä voitaisiin tutkia sekä johdon että työntekijöiden näkökulmasta. Lisäksi esitettiin, ettei johto välttämättä ymmärrä osaamisen johtamisen ja siirtämisen tärkeyttä huolimatta siitä, että suurten ikäluokkien eläkkeelle lähtemisestä puhutaan hyvin paljon. Olisi mielenkiintoista selvittää osaamisen johtamisen nykytilaa erikokoisissa organisaatioissa. Mentoroinnin osalta olisi hyvä tutkia suomalaisten mentorointisuhteiden ongelmia, koska mentoroinnin suuntaus on täällä erilainen kuin Yhdysvalloissa, jossa tässä opinnäytetyössä käytetyt tutkimukset oli tehty. Lisäksi tutkimuksessa olisi tärkeää huomioida samojen suhteiden osalta sekä mentorin että aktorin näkemykset ongelmista, jottei tuloksesta tule liian yksipuolista. Myös ongelmien taustatekijöitä olisi tärkeää tutkia.



## LÄHTEET

### Painetut lähteet

Carlsson, M. & Forssell, C. 2008. Esimies ja coaching. Oivaltava coaching johtamisen työkaluna. Helsinki: Tietosanoma Oy

Dreyfus, H. & Dreyfus, S. 1999. Teorian ja käytännön suhde taitojen hankkimisessa. Teoksessa Benner, P., Tanner, C. & Chesla, C. 1999. Asiantuntijuus hoitotyössä. Juva: WSOY

Hovila, H. & Okkonen, J. 2006. Kokemus organisaation voimavaraksi. Tampere: Tampere University of Technology (TUT) and University of Tampere (UTA).

Juusela T., Lillia, T. & Rinne, J. 2000. Mentoroinnin monet kasvot. Jyväskylä: Yrityskirjat Oy.

Koulutuskeskus Salpaus. 2009. Tulevaisuuden johtajat tehdään tänään! Johtamisen erikoisammattitutkinto. Esite.

Kujansivu, P., Lönnqvist, A., Jääskeläinen, A. & Sillanpää, V. 2007. Liiketoiminnan aineettomat menestystekijät. Mittaa, kehitä ja johda. Helsinki: Talentum Media Oy.

Puro, U. 2008. Kurssi läpi elämän. Opettajan ja ohjaajan opas. 2. kokonaan uudistettu painos. Toimittaneet: Mervi Ylitalo ja Ulla Puro. Helsinki: Työväen sivistysliitto TSL Oy.

Rastas, T. & Einola-Pekkinen, V. 2001. Arvoa aineettomasta pääomasta. Tampere: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Sydänmaanlakka, P. 2002. Älykäs organisaatio. Tiedon, osaamisen ja suorituksen johtaminen. 4. painos. Jyväskylä: Talentum Media Oy.

Toivonen V. & Asikainen R. 2004. Yrityksen hiljainen osaaminen. Kehittämisen uusi taso. Helsinki: ai-ai Oy.

Viitala, R. 2005. Johda osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön.

Helsinki: Inforviestintä Oy.

Virtainlahti, S. 2009. Hiljaisen tietämyksen johtaminen. Helsinki: Talentum Media Oy.

#### Elektroniset lähteet

Eby, L. & McManus, S. 2004. The protégé's role in negative mentoring experiences. *Journal of Vocational Behavior*. Vol. 65, Iss. 2, p. 255 - 275 [viitattu 9.3.2010]. Saatavissa:

[http://www.sciencedirect.com/science?\\_ob=MIImg&\\_imagekey=B6WMN-4B0X571-1-W&\\_cdi=6939&\\_user=4246040&\\_pii=S0001879103001143&\\_orig=search&\\_coverDate=10%2F31%2F2004&\\_sk=999349997&view=c&wchp=dGLzVtb-zSkzS&md5=0875d4f71bd1e95250a05c652786bba5&ie=/sdarticle.pdf](http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIImg&_imagekey=B6WMN-4B0X571-1-W&_cdi=6939&_user=4246040&_pii=S0001879103001143&_orig=search&_coverDate=10%2F31%2F2004&_sk=999349997&view=c&wchp=dGLzVtb-zSkzS&md5=0875d4f71bd1e95250a05c652786bba5&ie=/sdarticle.pdf)

Eby, L., McManus, S., Simon, S. & Russell, J. 2000. The protege's perspective regarding negative mentoring experiences: the development of a taxonomy. *Journal of Vocational Behavior*. Vol. 57, p. 1 - 21 [viitattu 26.3.2010]. Saatavissa:

[http://www.sciencedirect.com/science?\\_ob=MIImg&\\_imagekey=B6WMN-45CWX8B-M-1&\\_cdi=6939&\\_user=4246040&\\_pii=S0001879199917268&\\_orig=search&\\_coverDate=08%2F31%2F2000&\\_sk=999429998&view=c&wchp=dGLzVzz-zSkWb&md5=5140733a81fb8e097a6408f3a8a65ab1&ie=/sdarticle.pdf](http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIImg&_imagekey=B6WMN-45CWX8B-M-1&_cdi=6939&_user=4246040&_pii=S0001879199917268&_orig=search&_coverDate=08%2F31%2F2000&_sk=999429998&view=c&wchp=dGLzVzz-zSkWb&md5=5140733a81fb8e097a6408f3a8a65ab1&ie=/sdarticle.pdf)

Herranen, J. 2010. Organisaatiokulttuuri ja muutosprosessi. Aktantti Consulting Group [viitattu 5.4.2010]. Saatavissa:

<http://www.aktantti.fi/pdf/OrganisaatiokulttuuriMuutos.pdf>

Holopainen A. & Eskola K. 2001. Osaamisen johtaminen. Kehittämishankkeen loppuraportti. Valtiovarainministeriön työryhmämuistioita 6/2001. Helsinki: Valtiovarainministeriö [viitattu 2.3.2010]. Saatavissa:

[http://www.vm.fi/vm/fi/04\\_julkaisut\\_ja\\_asiakirjat/01\\_julkaisut/06\\_valtion\\_tyomarkkinalaitos/4064/4065\\_fi.pdf](http://www.vm.fi/vm/fi/04_julkaisut_ja_asiakirjat/01_julkaisut/06_valtion_tyomarkkinalaitos/4064/4065_fi.pdf)

Jyväskylän yliopisto. 2004. Peda.net Veräjä. Opetusmenetelmien sovelluksia. Strukturoitu opetus. Itseohjautuvuus [viitattu 5.4.2010]. Saatavissa:

<http://www.peda.net/veraja/vep/tietoveraja/opetus/metelmia/strukturoituopetus/itseohjautuvuus>

Karjalainen, M., Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Saarnivaara, M. 2006. Dialogi ja vertaisuus mentoroinnissa. Aikuiskasvatus 2/2006, 96 - 103 [viitattu 23.3.2010]. Saatavissa:

[www.kansanvalistusseura.fi/?action=file&id=2&file=2.pdf](http://www.kansanvalistusseura.fi/?action=file&id=2&file=2.pdf)

Koulutuskeskus Salpaus. 2010a. Viestintä. Esitteet. Opiskelua aikuiseen makuun [viitattu 26.3.2010]. Saatavissa:

<http://www.salpaus.fi/material/aikuiskoulutusesite.pdf>

Koulutuskeskus Salpaus. 2010b. Yleistä. Toiminta [viitattu 26.3.2010]. Saatavissa: <http://www.salpaus.fi/salpaus/yleista/>

Koulutuskeskus Salpaus. 2010c. Yleistä. Tunnusluvut [viitattu 26.3.2010]. Saatavissa: <http://www.salpaus.fi/salpaus/yleista/tunnusluvut/>

Opetushallitus. 2005. Näyttötutkinnon perusteet. Johtamisen erikoisammattitutkinto 2006. Määräys 49/011/2005 [viitattu 24.3.2010]. Saatavissa:

[http://www.oph.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/oph/embeds/110968\\_johtaminen\\_erikoisammattitutkinto.pdf](http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/110968_johtaminen_erikoisammattitutkinto.pdf)

Opetusministeriö. 2010a. Ammatillinen koulutus ja sen kehittäminen [viitattu 24.3.2010]. Saatavissa:

[http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattillinen\\_koulutus/?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattillinen_koulutus/?lang=fi)

Opetusministeriö. 2010b. Koulutusjärjestelmä [viitattu 24.3.2010]. Saatavissa:

<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/?lang=fi>

Opetusministeriö. 2010c. Opiskelu ja tutkinnot ammatillisessa koulutuksessa [viitattu 24.3.2010]. Saatavissa:

[http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattillinen\\_koulutus/opiskelu\\_ja\\_tutkinnot/?lang=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattillinen_koulutus/opiskelu_ja_tutkinnot/?lang=fi)

Opetusministeriö. 2010d. Suomen koulutusjärjestelmä [viitattu 24.3.2010]. Saatavissa:

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/liitteet/koulutusjarjestelma.pdf>

Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. 2008. Opinnäytetyön ohjeet. Opinnäytetyöryhmä [viitattu 24.3.2010]. Saatavissa:

[http://www.ncp.fi/Opiskelijapalvelut/opiskelu/opinnayte/OPN\\_%20kirjoitusohjeet.pdf](http://www.ncp.fi/Opiskelijapalvelut/opiskelu/opinnayte/OPN_%20kirjoitusohjeet.pdf)

Päijät-Hämeen koulutuskonserni. 2010a. Aikuiskoulutus ja työelämäpalvelut toimintamallikaavio [viitattu 26.3.2010]. Saatavissa Päijät-Hämeen koulutuskonsernin Intranetissa:

[https://kori.phkk.fi/salpaus/hallinto/org/vuosikello/Documents/aity\\_toimintamalli\\_2009.ppt](https://kori.phkk.fi/salpaus/hallinto/org/vuosikello/Documents/aity_toimintamalli_2009.ppt)

Päijät-Hämeen koulutuskonserni. 2010b. Toiminta. Ammatillinen koulutus [viitattu 26.3.2010].

<http://www.phkk.fi/toiminta/salpaus/>

Rantala, Tuija. 2008. Mentorointi - mahdollisuus henkilökohtaiseen kehittymiseen. Raportti mentorointikokemuksista Kotkan - Haminan seudulla sekä Steyr-Kirchdorf seudulla Itävallassa [viitattu 14.3.2010]. Saatavissa:

<http://www2.kotka.fi/ntt/pdf/raporttiSUOMEKSI.pdf>

Wilska, T. & Sääskilahti, P. 2003. Haasteena tuleva osaaminen. Valtiovarainministeriön työryhmämuistioita 8/2003. Helsinki: Valtiovarainministeriö [viitattu 3.3.2010]. Saatavissa:

[http://www.vm.fi/vm/fi/04\\_julkaisut\\_ja\\_asiakirjat/01\\_julkaisut/06\\_valtion\\_tyomarkkinalaitos/36726\\_fi.pdf](http://www.vm.fi/vm/fi/04_julkaisut_ja_asiakirjat/01_julkaisut/06_valtion_tyomarkkinalaitos/36726_fi.pdf)

## LIITTEET

Liite 1. Opetuksen rakenne.

Liite 2. Kurssin ohjelma.

Liite 3. Pohdintatehtävät: osaaminen ja mentorointiprosessin tukeminen.

Liite 4. Koulutusmateriaali: Osaaminen ja mentorointiprosessi.

Liite 5. Koulutusmateriaali: Toimiva mentorointisuhde.

Liite 6. Palautelomake.

<b>Opetuksen rakenne</b> <b>Kurssin nimi:</b> Menestyvä mentorointi	<b>Opettaja:</b> Jaana Ylivaara <b>Kohderyhmä:</b> Pilotointiryhmä
--	---

<b>Opetuspäivä 1 Osaaminen ja hiljainen tieto – mentoroinnin perusta</b>		
Aika	Sisältö	Muuta (esim. työtavat)
12.30	Kurssin aloitus Kurssin tausta lyhyesti Materiaali jakoon Päivän sisältö	Aloituskahvi, esittelyt Opinnäyte, miksi tärkeä aihe? Power Point, tehtävät ym. Power Point
13.00	Suuntautuminen 1. aiheeseen	Pohdintatehtävän ”osaaminen” läpikäynti
13.15	Osaaminen ja hiljainen tieto	Power Point Keskustelua
Tauko 5 – 10 min		
14.00	Mentorointi ja mentorointiprosessi	Aloitus keskustelulla Power Point Keskustelua
14.30	Yhteenveto ja pohdintatehtävän anto seuraavaa kertaa varten	Pohdintatehtävä: mentorointi
15.00	Päivän lopetus	

<b>Opetuspäivä 2 Mentorointisuhde – onnistumisen edellytykset ja ongelmatilanteet</b>		
Aika	Sisältö	Muuta (esim. työtavat)
12.00	Päivän aloitus Keskustelua edellisestä opetuspäivästä jos tarpeen Päivän sisältö	Aloituskahvi  Power Point
12.15	Suuntautuminen 1. aiheeseen	Pohdintatehtävän ”osaaminen” läpikäynti
12.30	Mentorointisuhde	Power Point Keskustelua
Tauko 5 – 10 min		
13.30	Toimiva ja toimimaton mentorointi	Aloitus keskustelulla Power Point Keskustelua
14.00	Yhteenveto Palaute	Yhdessä tehden Keskustelu ja lomake
14.30	Päivän lopetus	

## **MENESTYVÄ MENTORINTI – KOULUTUS MENTOREILLE JA AKTOREILLE**

Mentorointi on taloudellinen ja joustava henkilöstön kehittämisen menetelmä, jolla voidaan siirtää erityisesti käytännön kokemuksen antamaa osaamista ja hiljaista tietoa, parhaimmassa tapauksessa myös verkostoja, organisaation toimintatapoja, arvoja ja asenteita. Lisäksi mentoroinnilla voidaan kehittää vuorovaikutustaitoja, kokonaisnäkemystä sekä edistää vastuun ottamista omasta oppimisesta. Mentorointi edistää myös yksilön työkuntoa, motivaatiota ja hyvinvointia sekä vahvistaa itsetuntoa. Koska mentorointi ei ole yksisuuntaista tiedon jakamista vaan vuorovaikutusprosessi, siinä hyötyvät ja kehittävät usein suhteen molemmat osapuolet.

Koulutuksen tarkoituksena on syventää osaamisen, hiljaisen tiedon ja mentoroinnin käsitteiden ymmärtämistä sekä antaa näkökulmaa siihen, miten mentorointisuhteen onnistumista voidaan varmistaa.

### **Tervetuloa!**

**Paikka** Koulutuskeskus Salpaus  
Aikuiskoulutus ja työelämäpalvelut  
Sammonkatu 8, 15140 Lahti

**Kouluttaja** Jaana Ylivaara, p. 040 708 0820, jaana.ylivaara@salpaus.fi

### **Ohjelma**

#### **Maanantai 29.3.2010 klo 12.30 – 15.00**

##### **Osaaminen ja hiljainen tieto – mentoroinnin perusta**

12.30	Aloituskahvi ja koulutuksen sisältö
13.00	Pohdintatehtävän läpikäynti
13.15	Osaaminen ja hiljainen tieto
14.00	Mentorointiprosessi
14.30	Yhteenveto
15.00	Päivän lopetus

#### **Torstai 1.4.2010 klo 12.00 – 14.30**

##### **Mentorointisuhde – onnistumisen edellytykset ja ongelmatilanteet**

12.00	Aloituskahvi ja koulutuksen sisältö
12.15	Pohdintatehtävän läpikäynti
12.45	Mentorointisuhde
13.30	Toimiva ja toimimaton mentorointi
14.00	Yhteenveto ja palautekeskustelu
14.30	Päivän lopetus



## POHDINTATEHTÄVÄ: OSAAMINEN

- Pohdi seuraavia kysymyksiä omasta näkökulmastasi. Ei siis tarvitse hakea teoretietoa, vaan omaa pohdintaa aiheesta.
- Mitä osaaminen on?
- Erittele ja määrittele jotakin omaa taitoasi/osaamistasi, missä olet mielestäsi hyvä.
  - Millaista osaamista ja taitoja se sisältää?
  - Mitkä ovat mielestäsi olennaisia osaamisalueita kyseisessä asiassa?
  - Mistä johtuu taitava suoritukseksi kyseisessä asiassa, miten saat sen aikaan? Miksi asia sujuu sinulta paremmin kuin mahdollisesti joltakin toiselta, mitä ajattelet tekeväsi siinä eri tavalla? Yritä siis kuvata tämän korkeatasoisen taidon tai osaamisen tekijöitä.

## POHDINTATEHTÄVÄ: MENTORINTISUHTEEN ONNISTUMINEN

- Pohdi seuraavia kysymyksiä omasta näkökulmastasi ja käsiteltyjen asioiden pohjalta.
- Miten mentorointiprosessin avulla voidaan tukea mentorintisuhdetta?
  - Mitkä ovat mielestäsi olennaisia, onnistumista edistäviä asioita mentorointiprosessissa?
- Mitä muita asioita tulisi ottaa huomioon, että mentorintisuhde onnistuu?



## Menestyvä mentorointi

## Sisältö

- ▶ Osaaminen
  - Osaamisen lajit
  - Osaamisen kehittyminen
- ▶ Hiljainen tieto ja sen syntyminen
- ▶ Mentorointi ja mentorointiprosessi

## Osaaminen ja hiljainen tieto

## Osaamisen lajit

- ▶ Substanssiosaaminen
  - Ammattitaidon ydin
  - Ammattikohtainen osaaminen, sisältö samaa työnantajasta riippumatta
  - Saavutetaan koulutuksella
- ▶ Liiketoimintaosaaminen
  - Liiketaloudellinen yleissivistys
  - Perustietämys esim. markkinoinnista, taloudesta, strategisesta suunnittelusta, tuotannosta ja henkilöstöhallinnosta

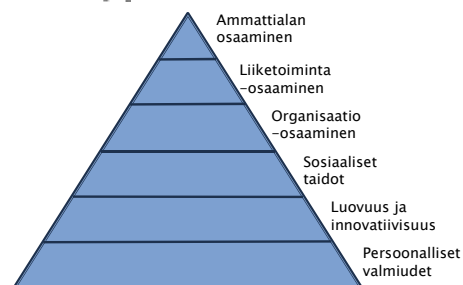
Kujansivu, Lönnqvist,  
Jääskeläinen &  
Sillanpää 2007

## Osaamisen lajit

- ▶ Organisaatio-osaaminen
  - Liittyy tiettyyn tehtävään ja työnantajaan
  - Esim. liikeidean, tuotteiden, palveluiden ja järjestelmien tuntemus
  - Muodostuu kokemuksen kautta, mutta voidaan tukea perehdytyksellä
- ▶ Sosiaaliset taidot
  - Luonteenpiirteitä sekä opittavissa olevia asioita
  - Vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot, ongelmanratkaisukyky, keskustelutaito
- ▶ Ammattitaito

Kujansivu, Lönnqvist,  
Jääskeläinen &  
Sillanpää 2007

## Osaamispyramidi

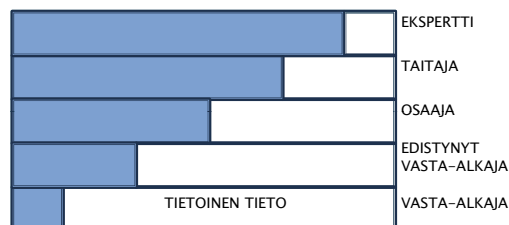


Virtainlahti 2009

*Taidon oppimisessa on kaksi vaihetta. Ensin taito opitaan, mutta sitä ei ole opittu kunnolla ennen kuin se on oppimisen jälkeen unohdettu. Vasta sen jälkeen sen osaa hyvin.*

Toivonen &  
Asikainen 2004

## Osaamisen tasot



Toivonen &  
Asikainen 2004

## Osaamisen kehittyessä

- ▶ Sääntöihin ja tehtävälistoihin tukeutumisesta siirrytään kokemuksen kautta toimimaan intuitiivisesti
- ▶ Havainnointi muuttuu yksityiskohtien tarkkailusta kokonaiskuvan näkemiseksi
- ▶ Osallistuminen muuttuu ulkokohtaisesta toimijasta osallistuvaksi suorittajaksi

## Vasta-alkaja

- ▶ Paljon teoretietoa, ei käytännön kokemusta
- ▶ Step-by-step -säännöt
- ▶ Säännöt ja ohjeet tärkeitä, huomio niiden muistamisessa
- ▶ Tärkeysjärjestys epäselvä
- ▶ Ei hahmota kokonaiskuvaa
- ▶ Toiminta rajoittunutta ja joustamatonta
- ▶ Kouluttaminen voi joskus saada ihmisen taantumaan takaisin aloittelijan tasolle, jos henkilön täytyy alkaa toimimaan uusien ohjeiden mukaan

## Edistynyt vasta-alkaja

- ▶ Teoriatiedolle löytyy kokemuksen tuomat esimerkit
- ▶ Tilannekohtaiset säännöt vasta-alkajan sääntöjen lisäksi
- ▶ Huomio enemmän tilanteessa, mutta vielä paljolti säännöissä
- ▶ Ongelmia tärkeysjärjestyksen hahmottamisessa
- ▶ Tarvitsee kokeneempien tukea

## Osaaja

- ▶ Ymmärtää, että tilanteisiin vaikuttavia tekijöitä on hyvin paljon → hierarkisointi suunnitelman, näkökulman tai päämäärän avulla → Muodostetaan säännöt
- ▶ Enemmän vastuuta, sitoutuneempi
- ▶ Näkee toimintansa pitkäaikaisten suunnitelmien tai päämäärien valossa
- ▶ Pystyy toimimaan joustavasti
- ▶ Osa osaamisesta hiljaista tietoa

## Taitaja

- ▶ Hahmottaa kokonaiskuvan ja pitkäaikaiset tavoitteet
- ▶ Näkökulma avautuu kokemuksen perusteella
- ▶ Viitteelliset ohjeet
- ▶ Ongelmanratkaisu kokemuksen tai päättelyn perusteella
- ▶ Taitaja näkee päämäärän, mutta ei tiedä mitä sen saavuttamiseksi on tehtävä
- ▶ Päätökset edelleen tietoisia
- ▶ Tekijöiden tärkeysjärjestys hallussa
- ▶ Osaajan taidot ovat jo hiljaista tietoa
- ▶ Ajattelu kokemuksellista

## Asiantuntija

- ▶ Hahmottaa päämäärän kokemuksen perusteella ja tietää miten se saavutetaan
- ▶ Ei tukeudu sääntöihin, ohjeisiin tai periaatteisiin vaan toimii kokonaistilanteen ymmärtämisen pohjalta
- ▶ Osaaminen on hiljaista tietoa
- ▶ Toiminta automaattista, uusissa tilanteissa hyödynnetään intuitiota
- ▶ Harkittu rationaalisuus laskelmoivan rationaalisuuden sijaan

## Hiljainen tieto

- ▶ Kokemuksen kautta syntyvää osaamista, jota on hankala ilmaista sanoin ja opettaa muille
- ▶ Merkittävä osa osaamista tuottavista tekijöistä hiljaista tietoa
- ▶ Esim. palautteen antaminen, ristiriitojen ratkaisu, seurausten ennakkointi
- ▶ Ei nouse organisaatioissa helposti esiin, eikä sen haltijakaan välttämättä tunnista sitä
- ▶ Jopa 80–90 % organisaation osaamisesta

## Hiljaisen tiedon syntyminen

- ▶ Sosiaalistuminen
  - Esimerkistä oppimista
  - Poimitaan toiselta henkilöltä ajattelu- tai toimintatapoja
  - Oppiminen kokonaisvaltaista ja ei-tietoista
- ▶ Toiminnan automatisoituminen
  - Ulkoisista ohjeista siirrytään puheen kautta mielikuviin
  - Toiminta nopeutuu
- ▶ Työkalun tai käsitteen käytön sisäistyminen
  - Kun käyttöä oppii, väline unohtuu
  - Huomion kohde siirtyy työkalusta käytön kohteiden kautta tavoitteisiin

Toivonen &  
Asikainen 2004

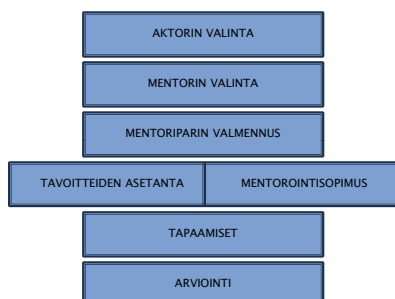
## Mentorointi

- ▶ Vuorovaikutukseen perustuva kehittämismenetelmä, jolla osaamista ja hiljaista tietoa voidaan siirtää
- ▶ Kokeneempi ja osaavampi mentor antaa ohjausta ja tukea kokemattomammalle ja kehityshaluiselle aktorille

## Mentorointiprosessi

- ▶ Tukee ja edistää mentorointisuhteen muodostamista ja onnistumista
- ▶ Mentorointiprosessi lähtee aina liikkeelle aidosta tarpeesta ja halusta kehittyä, mentorointi on menetelmä eikä itse tarkoitus
- ▶ Huolellinen suunnittelu ja valmentaminen on onnistumisen kannalta tärkeää
- ▶ Prosessi lähtee liikkeelle, kun henkilö ilmaisee halunsa ryhtyä aktoriksi

## Mentorointiprosessi



## Aktorin valinta

- ▶ Halu oppia ja kehittää osaamistaan
  - Aktiivisuus
  - Kehittymistarpeen ilmaiseminen
- ▶ Aidosti halukas mentorointisuhteeseen
- ▶ Yleensä uransa alkuvaiheessa oleva, kokemattomampi henkilö

## Mentorin valinta

- ▶ Tärkeää yhteensopivuus ja se, että henkilö on tehtävään kykenevä
- ▶ Halukkuus jakaa osaamistaan
- ▶ Asemalla ei merkitystä, tärkeämpää kokemus
- ▶ Riittävästi eroavaisuutta ja yhteistä aktorin kanssa
- ▶ Aktorin on annettava tarvittaessa valita oma mentorinsa ja mentorilla on oltava mahdollisuus kieltäytyä tehtävästä

## Mentoriparin valmennus

- ▶ Tukee mentorointisuhdetta
- ▶ Mahdolliset ongelmat
- ▶ Ohjeistusta tehtävästä, rooleista ja toiminnasta
- ▶ Mentorit ja aktorit erikseen
- ▶ Aktorit voivat myös valmentaa mentorinsa
- ▶ Tukipaketti
  - Perustietoa
  - Organisaation tavoitteet ja toimintatavat
  - Lomakkeet, esimerkiksi mentorointisopimus

## Tavoitteet ja mentorointisopimus

- ▶ Tavoitteet hyvä määritellä koko prosessille ennen varsinaisen mentoroinnin aloitusta sekä jokaiselle tapaamiselle erikseen
- ▶ Samassa linjassa organisaation tavoitteiden kanssa
- ▶ Mentorointisopimus
  - Ennen ensimmäistä mentorointitapaamista
  - Tavoitteet, suhteen kesto, aktorin kehittymiskohteet, koeaika, yhteiset pelisäännöt

## Tapaamiset ja arviointi

- ▶ Tavoitteet erikseen joka tapaamiselle
- ▶ Keskeinen työtapu luottamuksellinen keskustelu
- ▶ Epämuodollista arviointia jatkuvasti, virallista hieman harvemmin
- ▶ Suhteen toiminta ja tavoitteet
- ▶ Suhdetta arvioivat aktori ja mentor sekä mahdollisesti lähin esimies
- ▶ Prosessia arvioi näiden lisäksi johto

## Kirjallisuutta

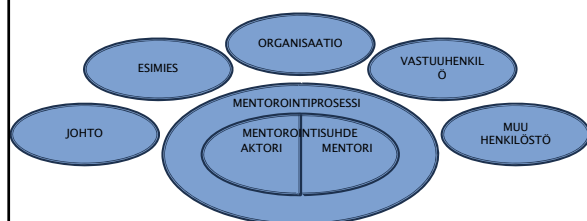
- ▶ Virtainlahti, S. 2009. Hiljaisen tietämyksen johtaminen.
- ▶ Viitala, R. 2005. Johda osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön.
- ▶ Toivonen V. ja Asikainen R. 2004. Yrityksen hiljainen osaaminen. Kehittämisen uusi taso.
- ▶ Sydänmaanlakka, P. 2002. Älykäs organisaatio. Tiedon, osaamisen ja suorituksen johtaminen.
- ▶ Juusela, Lillia ja Rinne. 2000. Mentoroinnin monet kasvot.

## Menestyvä mentorointi

### Sisältö

- ▶ Mentorointisuhde
  - Mentorointisuhteen toimijat
  - Mentorin ja aktorin rooli
- ▶ Mentoroinnin ongelmia
  - Yleisiä ongelmia
  - Taustavaikuttajia
- ▶ Toimivan suhteen edellytyksiä

### Mentorointisuhteen toimijat



### Organisaatio

- ▶ Organisaatiokulttuuri
  - Hyväksytty tapa toimia, joka vaikuttaa kaikkeen toimintaan
- ▶ Kehittymistä tukeva organisaatiokulttuuri
  - Avoimuus ja läpinäkyvyys
  - Vapaa tiedonkulku ja runsas kommunikointi
  - Henkilöstön itseohjautuvuus
  - Joustavat yhteistyösuhteet
  - Joustava organisaatorakenne

#### Johto

- ▶ Mentorointi-prosessi
- ▶ Tavoitteet
- ▶ Arviointi
- ▶ Toimintatavat ja käytännöt

#### Esimies

- Tavoitteet ja mentorointi-sopimus
- Arviointi
- Kehittymisen tukeminen

#### Vastuuhenkilö

- ▶ Mentorointi-prosessi
- ▶ Mentorointisuhde
  - Edistyminen
  - Ongelmatilanteet
  - Arviointi

#### Muu henkilöstö

- Asenne mentorointiin ja mentorointipariin
- Vertaistuki

## Mentori

- ▶ Auttaa aktoria löytämään itselleen parhaat ratkaisut
  - Ohjaa, neuvoa, kyselee ja antaa faktatietoa
  - Tutustuttaa ihmisiin
- ▶ Merkityksen ja tulkinnan rakentamista yhdessä keskustellen ja pohtien
- ▶ Tavoitteiden asettaminen, suhteen arviointi
- ▶ Ongelmien tiedostaminen, käsittely ja suhteen päättäminen
- ▶ Valmentaja, roolimalli, konsultti, tiedon välittäjä, verkostoija

## Hyvän mentorin ominaisuuksia

- ▶ Halu jakaa osaamistaan ja auttaa muita kehittymään
- ▶ Motivaatio ja sitoutuminen
- ▶ Vuorovaikutustaidot
- ▶ Saa aktorin ottamaan vastuun omasta oppimisestaan
  - Motivoi ja innostaa
- ▶ Tietää, että voi itsekin oppia vielä lisää

## Aktorin rooli

- ▶ Ensimmäinen tapaaminen
  - Esittely ja mahdollisesti tietopaketti
- ▶ Tavoitteet ja arviointi
- ▶ Oma oppiminen ja opitun hyödyntäminen
  - Kuuntelee, kyselee, esittää omia ajatuksiaan, soveltaa oppimaansa käytännössä
- ▶ Ongelmien tiedostaminen, käsittely ja suhteen päättäminen

## Hyvän aktorin ominaisuuksia

- ▶ Haluaa oppia ja kehittyä
- ▶ Motivaatio ja sitoutuminen
- ▶ Aktiivinen oppija
- ▶ Avoin uusille ideoille ja näkökulmille
- ▶ Tuo esiin omat näkemyksensä

## Mentorin näkökulma

- ▶ Aktorin haluttomuus oppia
- ▶ Aktorin suoritus alittaa odotukset
  - Hitaus, huolimattomuus, myöhästely
- ▶ Yhteensopimattomuuden aiheuttamat erimielisyydet
- ▶ Suhteen katkoituminen aktorin toiminnan seurauksena
- ▶ Vahingollinen toiminta
  - Hyväksikäyttö ja itsekkeskeinen käytös

## Aktorin näkökulma

- ▶ Laiminlyönti
  - Kiinnostuksen, palautteen, tuen ja neuvojen puute
- ▶ Vallan väärinkäyttö
  - Aseman käyttö toisten alistamiseen tai oman edun tavoitteluun, delegointiongelmia
- ▶ Ihmissuhdetaitojen puute
  - Kommunikointitaidot ja vuorovaikutus
- ▶ Erilaiset arvot
- ▶ Erilaiset toimintatavat

### Taustatekijöitä

- ▶ Suhteen aloittaminen vääristä syistä
  - Oman edun tavoittelu tai pakkotilanne
- ▶ Valmistautumisen puute
  - Epäselvyydet rooleissa, tavoitteissa, odotuksissa, yhteisissä pelisäännöissä
- ▶ Mentorointiparin yhteensopimattomuus
- ▶ Osapuolten epäsopevuus tehtäväänsä
- ▶ Sitoutumisen ja motivaation puute

### Toimivan suhteen kulmakiviä

- ▶ Organisaatiokulttuuri tukee kehittymistä
- ▶ Johdon ja esimiehen sitoutuminen ja tuki
- ▶ Mentorointiprosessi
  - Joustavuus
  - Mentorin ja aktorin valinta sekä mentorointiparin muodostaminen
  - Tavoitteiden, odotusten ja pelisääntöjen määrittely
  - Valmentaminen

### Toimivan suhteen kulmakiviä

- ▶ Ongelmien ennakointi
  - Ongelmien käsittely ja niiden taustatekijät
- ▶ Mentorointipari
  - Vapaaehtoisuus
  - Yhteensopivuus
  - Asenne
  - Sitoutuminen ja motivaatio
  - Halu jakaa omaa osaamista, oppia ja kehittyä

### Kirjallisuutta

- ▶ Juusela, T., Lillia, T. ja Rinne J. 2000. Mentoroinnin monet kasvot.
- ▶ Viitala, R. 2005. Johda osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön.
- ▶ Eby, L. ja McManus, S. 2004. The protégé's role in negative mentoring experiences.
- ▶ Eby, L., McManus, S., Simon, S., Russell, J. 2000. The Protege's Perspective Regarding Negative Mentoring Experiences: The Development of a Taxonomy.

- ▶ Karjalainen, M., Heikkinen, H., Huttunen, R., Saarnivaara, M. 2006. Dialogi ja vertaisuus mentoroinnissa. Aikuiskasvatus 2/2006.
- ▶ Kujansivu, P., Lönnqvist, A., Jääskeläinen, A. ja Sillanpää, V. 2007. Liiketoiminnan aineettomat menestystekijät. Mittaa, kehitä ja johda.
- ▶ Rastas, T. & Einola-Pekkinen, V. 2001. Arvoa aineettomasta pääomasta. Tampere: Kustannusosakeyhtiö Tammi.



Anna seuraaville osa-alueille arvosana.

	Erinomainen	Kiitettävä	Hyvä	Tyydyttävä	Heikko
Koulutuksen sisältö	5	4	3	2	1
Esitysmateriaali	5	4	3	2	1
Tehtävät	5	4	3	2	1
Esiintyminen	5	4	3	2	1
Kokonaisarvosana	5	4	3	2	1

Ympyröi vaihtoehto, joka vastaa parhaiten omaa mielipidettäsi. (5 = täysin samaa mieltä, 4 = samaa mieltä, 3 = ei samaa, eikä eri mieltä, 2 = eri mieltä, 1 = täysin eri mieltä)

#### Koulutuksen aihe

Aihe on tärkeä työelämässä	5	4	3	2	1
Aihe on ajankohtainen työelämässä	5	4	3	2	1
Aihe on kiinnostava	5	4	3	2	1

#### Opetusmateriaali

Käsitellyt asiat olivat olennaisia	5	4	3	2	1
Käsittelyjärjestys oli selkeä	5	4	3	2	1
Materiaali oli selkeä	5	4	3	2	1
Tehtävänanto oli helppo ymmärtää	5	4	3	2	1

#### Esiintyminen ja opetus

Esitystapa oli selkeä	5	4	3	2	1
Esitys herätti innostuksen aiheeseen	5	4	3	2	1
Käytetyt työtavat olivat sopivia	5	4	3	2	1
Keskustelua oli sopivasti	5	4	3	2	1

Mikä yllä olevista aihealueista (aihe, opetusmateriaali, esiintyminen) kaipaa mielestäsi eniten kehittämistä?

Jäikö jokin olennainen aihealue käsittelemättä? Mikä? Oliko joku aihealue epäolennainen? Mikä?

Käsiteltiinkö jotain aihetta liikaa? Mitä aihetta? Miksi aihetta olisi tullut mielestäsi käsitellä vähemmän?

Käsiteltiinkö jotain aihetta liian vähän? Mitä aihetta? Miksi aihetta olisi tullut käsitellä enemmän?

Miten esitystapaa ja materiaalia voitaisiin parantaa?

Muita risuja ja ruusuja tai kehitysehdotuksia: